



VOIE GÉNÉRALE

2^{DE}

1^{RE}

T^{LE}

*Histoire-géographie, géopolitique
et sciences politiques*

ENSEIGNEMENT

SPÉCIALITÉ

HISTOIRE ET MÉMOIRE (26-28 HEURES)

SOMMAIRE

<i>Programme</i>	2
<i>Sens général du thème en classe terminale</i>	3
Explicitation du préambule du thème	3
Explicitation de la structure générale du thème	3
Problématique générale du thème	4
<i>Orientations pour la mise en œuvre de l'introduction du thème : « Histoire et mémoire, histoire et justice »</i>	4
Articulation et sens général	4
Éléments fondamentaux. Notions et points de connaissance	5
Pistes pédagogiques	8
<i>Orientations pour la mise en œuvre de l'axe 1 du thème : « Histoire et mémoire des conflits »</i>	12
Articulation et sens général	12
Éléments fondamentaux. Notions et points de connaissance	14
Piste pédagogique – Une étude sur l'évolution des mémoires de la guerre d'Algérie et sur la construction de l'histoire	19
<i>Orientations pour la mise en œuvre de l'axe 2 du thème : « Histoire, mémoire et justice »</i>	20
Articulation et sens général	20
Éléments fondamentaux. Notions et points de connaissance	22
Piste pédagogique - Une proposition sur les tribunaux gacaca au Rwanda	31

Orientations pour la mise en œuvre de l'objet de travail conclusif : «L'histoire et les mémoires du génocide des Juifs et des Tsiganes»	32
Articulation et sens général	32
Éléments fondamentaux. Notions et points de connaissance	34
Pistes pédagogiques – travailler sur la mémoire des génocides et le cinéma à travers Shoah de Claude Lanzmann (1985)	40
Bibliographie et ressources	43
Sur l'introduction	43
Sur l'axe 1	44
Sur l'axe 2	45
Sur l'objet de travail conclusif	46

Programme

L'étude de ce thème a un double objectif. Le premier est de montrer comment les conflits et leur histoire s'inscrivent dans les mémoires des populations; le second est d'étudier quel rôle jouent la connaissance historique et la justice dans la manière dont les sociétés et les États se reconstruisent après des conflits majeurs.

- Le premier axe explore la manière dont histoire et mémoire s'articulent, à travers l'exemple des responsabilités des États dans le déclenchement de la Première Guerre mondiale et celui des mémoires de la guerre d'Algérie.
- Le second axe s'intéresse à la manière dont la justice se saisit des génocides et crimes de masse aux échelles locale, nationale et internationale.

Introduction : Histoire et mémoire, histoire et justice.

La différence entre histoire et mémoire.

Les notions de crime contre l'humanité et de génocide, et le contexte de leur élaboration.

Axe 1 – Histoire et mémoires des conflits

Jalons

Un débat historique et ses implications politiques : les causes de la Première Guerre mondiale.

Mémoires et histoire d'un conflit : la guerre d'Algérie.

Axe 2 – Histoire, mémoire et justice

Jalons

La justice à l'échelle locale : les tribunaux *gacaca* face au génocide des Tutsis.

La construction d'une justice pénale internationale face aux crimes de masse : le tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY).

Objet de travail conclusif – L'histoire et les mémoires du génocide des Juifs et des Tsiganes

Jalons

Lieux de mémoire du génocide des Juifs et des Tsiganes.

Juger les crimes nazis après Nuremberg.

Le génocide dans la littérature et le cinéma.

Retrouvez éducol sur



Sens général du thème en classe terminale

Le professeur peut envisager un traitement du thème en **26 à 28 heures** (évaluation comprise).

La spécialité histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) adopte une **approche pluridisciplinaire**, dont l'objectif est d'apporter aux élèves **des clés de compréhension du monde** en analysant des **objets d'étude contemporains**.

Explicitation du préambule du thème

Les relations entre histoire et mémoire sont à la fois au cœur de l'évolution de l'historiographie au XX^e siècle, mais également de l'évolution des sociétés et des débats politiques, autour de l'affirmation de plus en plus marquée des questions mémorielles, dans toute leur pluralité et leur complexité. Longtemps mises de côté par les historiens car jugées trop individuelles, subjectives et trompeuses, les mémoires sont devenues un enjeu majeur, tant historique que politique, et un objet central, comme source et objet de débats. Une des raisons de cette évolution est à trouver dans les conflits et catastrophes qui ont parcouru le XX^e siècle et qui cristallisent les débats : comment faire connaître ces massacres ? Comment en faire l'histoire à partir de mémoires différentes et parfois opposées ? Comment juger les coupables, toujours dans le but de reconstruire les sociétés après des moments de déchirements, de destructions et de violences extrêmes ? Ces questions sont posées au juge et ont fait évoluer la fonction judiciaire par l'élaboration de nouveaux types de crime, imprescriptibles et donnant donc de nouvelles échelles de temps à la justice. Elles sont également posées à l'historien, dont l'expertise est sollicitée pour trancher des tensions mémorielles, et qui peut se trouver pris dans des enjeux judiciaires et politiques qui dépassent sa discipline. Il s'agit donc de montrer comment les conflits et l'affirmation mémorielle ont fait évoluer ces questions, ainsi que de souligner les évolutions du rôle de l'histoire et de l'historien dans la société.

Explicitation de la structure générale du thème

L'introduction doit permettre de définir clairement les notions essentielles de ce thème, en particulier de marquer la différence entre histoire et mémoire, et de souligner le rôle des catastrophes du XX^e siècle pour l'émergence des questions mémorielles dans la société, ainsi que la conséquence de cette émergence pour la justice et pour l'histoire.

L'axe 1 reprend ces éléments autour de deux conflits, et à travers deux perspectives différentes : le premier jalon porte sur la Grande Guerre, premier conflit mondial, dont la violence de masse inédite a immédiatement porté la réflexion sur les responsabilités et les causes du conflit, question autant historique que politique. Le second, portant sur la guerre d'Algérie, à la fois guerre de décolonisation et guerre civile, se projette sur l'après-guerre, les traces mémorielles et la construction de l'histoire du conflit. La question se centre ici davantage sur les sociétés et leurs évolutions.

L'axe 2 confronte ce rapport entre histoire et mémoire au traitement judiciaire des conflits et des crimes, dans le cadre de deux guerres civiles, et dans un moment particulier, celui de l'immédiat après-guerre, où se rencontrent la nécessité de rendre justice et celle de reconstruire une société déchirée. Que cette justice soit analysée

Retrouvez eduscol sur



à l'échelle internationale en Bosnie ou à l'échelle locale au Rwanda, le travail doit montrer la nécessité et la difficulté de rendre justice dans ces conditions, très peu de temps après le conflit, dans un contexte dominé par des mémoires opposées, plus ou moins dominantes, et alors que la connaissance historique commence à peine à se construire.

Enfin, le **thème conclusif** synthétise ces approches autour du génocide des Juifs et des Tsiganes, qui est central pour comprendre l'évolution des rapports entre histoire et mémoires, et qui place la justice dans une perspective de temps nouvelle. L'approche par les lieux de mémoire et par la fiction amène à souligner les différentes formes de l'empreinte de ce génocide et de sa mémoire dans les sociétés d'après-guerre.

Problématique générale du thème

Comment les conflits et les crimes du XX^e siècle, et la nécessité pour les sociétés d'y faire face, ont-ils bouleversé les rapports entre histoire et mémoire ? Comment se construisent et évoluent la justice, la mémoire et l'histoire, en lien avec les évolutions des sociétés ?

***Orientations pour la mise en œuvre de l'introduction du thème :
« Histoire et mémoire, histoire et justice »***

Articulation et sens général

Articulation de l'introduction avec le thème

Le but de l'introduction est de définir de façon claire les deux concepts qui donnent leur titre au thème, afin de bien identifier ce qui les différencie et ce qui les relie. Elle permet de souligner immédiatement le caractère subjectif et pluriel des mémoires, dont les élèves peuvent prendre conscience, guidés par le professeur, à travers les souvenirs et perceptions variés qu'ils peuvent avoir d'un événement marquant, et de les différencier de l'histoire, définie comme un récit visant à l'objectivité et à la vérité.

L'introduction doit ainsi permettre de porter la réflexion sur les relations entre mémoires et histoire pour en montrer la complexité. Le professeur met ainsi l'accent sur l'importance des mémoires pour l'écriture de l'histoire, sous la forme de témoignages, sur les difficultés qu'elles posent à l'historien de par leur diversité et leur subjectivité, mais aussi sur leur degré de diffusion et de reconnaissance. La réflexion sur les mémoires amène nécessairement à interroger l'écriture de l'histoire et pose notamment la question de l'objectivité.

Le thème concentre l'analyse sur l'histoire et les mémoires des conflits, événements traumatisants pour toute une société, et posant avec une acuité particulière les questions liées aux mémoires, ce qui en rend souvent l'écriture de l'histoire longue et difficile. C'est le sens du travail sur les notions de crime de guerre et de crime contre l'humanité qui, si elles sont forgées au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, permettent de poser les enjeux judiciaires liés aux mémoires et à l'histoire des conflits et leurs évolutions, entre reconnaissance des souffrances des victimes et condamnation des bourreaux.

Sens général de l'introduction

Une première définition des notions fondamentales que sont l'histoire et la mémoire, et de leurs relations dans le contexte d'événements traumatisants, donne aux élèves les outils pour comprendre les enjeux liés à la mémoire et à l'écriture de l'histoire des conflits, les dimensions judiciaires qui y sont liées, mais aussi la façon dont ces enjeux, ainsi que l'écriture de l'histoire, évoluent avec le temps et les sociétés.

Éléments fondamentaux. Notions et points de connaissance

La différence entre histoire et mémoire

L'introduction a un double objectif pour les élèves : les rendre capables de distinguer les deux notions et d'en proposer une définition claire et précise. Ces deux points sont d'autant plus importants que l'enseignement de l'histoire au lycée s'accompagne d'une dimension citoyenne. L'école participe à la construction d'une mémoire collective raisonnée reposant sur l'histoire qui, en polarisant certains événements historiques, doit conduire les élèves de tous horizons à prendre conscience, au-delà de leur diversité, d'un sentiment d'appartenance commune et à le développer, tout en conservant un nécessaire recul historique. À ce titre, ils doivent être conscients des mécanismes à l'œuvre dans l'élaboration des mémoires et dans la différenciation entre histoire et mémoire. La mémoire est une conception affective, subjective et personnelle du passé, mêlant un ensemble de souvenirs. Les mémoires sont donc nécessairement plurielles, multiples et sont fonction d'échelles (de la mémoire individuelle à la mémoire locale, régionale, nationale, continentale, voire mondiale) alors que l'histoire est une science avec une méthodologie : le but de l'histoire est de produire un récit du passé qui se veut objectif et impartial.

La définition des termes va aussi vers la simplicité pour exposer clairement la distinction entre histoire et mémoire que les élèves ont tendance à confondre et à utiliser comme des synonymes. On insiste particulièrement sur la notion de mémoire, dont le sens s'est généralisé et banalisé au risque de prendre le pas, notamment dans les médias, sur celui d'histoire. Souvent associée au «devoir de mémoire», la mémoire peut servir d'injonction à condamner ou à célébrer le passé dans le présent à travers des commémorations qui se sont multipliées en France depuis le bicentenaire de la Révolution française. Il faut rappeler que le concept de «devoir de mémoire», qui suppose une obligation de se souvenir d'un événement tragique, pose un problème de plus en plus important aux historiens car il porte une intimation morale et un caractère contraignant et souligne deux questions majeures :

- **les relations entre mémoire et histoire** : longtemps mis de côté par les historiens pour son caractère subjectif et individuel, le «flot tumultueux de la mémoire», pour reprendre la formule de Jacques Le Goff, a été d'abord pensé dans sa dimension collective par la sociologie, notamment par Maurice Halbwachs, pour qui la mémoire individuelle n'existe que dans son cadre social et s'insère donc dans une pluralité de mémoires collectives (religieuse, sociale...). Cette définition sociologique de la mémoire n'est vraiment intégrée par les historiens qu'à partir des années 1960-1970, quand la mémoire devient une valeur essentielle de la société, à la fois comme une source par les témoignages divers, mais également comme un objet d'analyse, notamment pour comprendre comment les sociétés se définissent (ainsi de la réflexion menée par Pierre Nora dans *Les lieux de mémoire*) ou font face à un événement traumatisant (comme l'analyse Henry Rousso dans *Le syndrome de Vichy*);

Retrouvez éducol sur



- **les relations entre histoire, mémoire et politique** : en intervenant dans le champ mémoriel, *a fortiori* sur des événements traumatisants comme les conflits majeurs, le travail de l'historien entre dans le débat public, puisqu'il remet en cause des récits pouvant être fondateurs d'identité ou d'une place dans la société. Cette réalité pose la question de la reconnaissance judiciaire, mais aussi de la dimension politique des débats mémoriels : ainsi des lois dites « mémorielles », entre volonté de reconnaissance officielle de ce qu'ont subi des groupes sociaux et interrogations sur la légitimité des pouvoirs publics à définir une vérité historique qu'il serait illégal de contredire.

Ce travail amène à revenir sur le rôle de l'historien, enquêteur du passé, et sur sa méthode scientifique, pour aider les élèves à comprendre que la mémoire et l'histoire sont deux perceptions différentes du passé. L'histoire est toujours une procédure de vérité, au moins dans sa démarche. Pour tenter de reconstruire avec le plus d'objectivité possible le passé, et même si cette reconstruction reste toujours partielle, l'historien collecte et confronte des sources variées, documents d'archives, fouilles archéologiques (cf. l'archéologie des champs de bataille de la Somme ou de Verdun), témoignages. Il replace ainsi les faits historiques dans leur contexte, confronte les différents discours, et soumet son travail au débat savant au sein de la communauté des historiens. Là où la mémoire se fonde sur le registre de l'émotion et de la subjectivité, l'histoire se fonde sur la méthode scientifique avec un regard critique, distancié et froid jeté sur les événements historiques. Là où la mémoire apporte du jugement et de la moralité, l'histoire se place sur le seul terrain de la connaissance scientifique et de la compréhension. Cette connaissance scientifique du passé est toujours problématique (on pose la question « comment ? » et pas « pourquoi ? ») et incomplète. On ne peut pas tout connaître d'un événement passé, comme on ne peut pas connaître les motivations des acteurs du passé. Ainsi, les interprétations des événements que l'on propose sont l'objet de débats, qui questionnent leur capacité à rendre compte des faits établis.

Les notions de crime contre l'humanité et de génocide, et le contexte de leur élaboration

La première moitié du XX^e siècle est marquée par une accélération et par une multiplication des violences de masses perpétrées contre les populations civiles. En Afrique du Sud, la seconde guerre des Boers (1899-1902) voit l'apparition d'un système pré-concentrationnaire mis en place par les Britanniques pour mettre fin à la domination des colons d'origine néerlandaise. Dans l'actuelle Namibie, entre 1904 et 1908, environ 80 % du peuple Herero et la moitié du peuple Nama sont anéantis par les forces du Deuxième Reich allemand. Ce crime de l'histoire coloniale est considéré par les historiens comme le premier génocide du XX^e siècle.

Retrouvez éducol sur



Cependant, les crimes contre l'humanité et les génocides ne sont pas le seul fait de puissances occidentales coloniales, et il faut insister sur ce point en classe auprès des élèves. Le génocide des Arméniens, étudié par les élèves en classe de première, qui se déroule dans l'Empire ottoman en 1915-1916 essentiellement, est considéré par les historiens comme l'un des plus grands génocides de l'histoire. Il permet de souligner des éléments que l'on retrouve dans les autres génocides du XX^e siècle, avec la conjonction de deux temporalités :

- une situation de tension et d'exclusion préexistante, avec l'affirmation à la fin du XIX^e siècle dans cet empire multinational affaibli qu'est l'Empire ottoman d'une logique nationaliste turque. Les Arméniens, jusque-là soumis au statut discriminatoire de *dhimmi* en terre d'islam, commencent à être persécutés, comme lors des massacres de 1895 ;
- un moment de radicalisation lié à un contexte guerrier : ici la présentation des Arméniens comme un ennemi intérieur qui, du fait de sa proximité religieuse et culturelle présumée avec la Russie, est prêt à se retourner contre l'empire ottoman, ce qui débouche sur une politique organisée d'éradication totale décidée et planifiée depuis Constantinople par les Jeunes Turcs. Sur environ 2 millions d'Arméniens vivant dans l'Empire ottoman en 1914, on estime qu'environ 1,3 million sont morts.

C'est cependant au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et du génocide des Juifs et des Tsiganes que les notions de génocide et de crime contre l'humanité sont forgées. Ces deux notions, définies par les juristes Hersch Lauterpacht et Raphael Lemkin, reposent sur deux analyses différentes de la destruction des Juifs d'Europe, à laquelle ils ont eux-mêmes échappé. Le crime contre l'humanité, construit par Lauterpacht, doit juger les atteintes aux individus. Pour Lauterpacht, il est impossible d'avoir un autre sujet de droit que l'individu dans un système qui défend les libertés et les droits de chacun. De plus, un groupe comme « les Juifs » ne peut avoir de valeur juridique puisque sa définition stricte est impossible. En revanche, la notion de génocide, forgée par Lemkin, se concentre sur le groupe. En effet, Lemkin estime que s'il est difficile de définir juridiquement un groupe, il faut tenir compte du fait que c'est parce qu'ils étaient perçus comme un groupe essentialisé par les nazis que les Juifs ont été victimes du génocide¹. Le professeur peut, selon le moment de l'année où il traite de cette question, s'appuyer sur le travail mené en histoire sur la Seconde Guerre mondiale et en particulier sur le point de passage et d'ouverture consacré au procès de Nuremberg.

La définition des **crimes contre l'humanité** a été codifiée dans l'article 7 du *Statut de Rome* de la Cour pénale internationale (dont la mise en place est évoquée dans le thème 2). Un crime contre l'humanité a pour caractéristique d'être commis « dans le cadre d'une attaque généralisée ou systématique lancée contre toute population civile et en connaissance de cette attaque » (art.7). Des actes comme le meurtre, l'extermination, le viol, la persécution, l'esclavage, la déportation, les enlèvements et tortures, ou tout autre acte humain analogue ayant pour but d'infliger de grandes souffrances et des atteintes irréremédiables à l'intégrité physique ou mentale d'un individu peuvent entrer dans la catégorie du crime contre l'humanité s'ils relèvent de ce caractère généralisé et/ou systématique. Ces crimes sont imprescriptibles. La plupart du temps, ces actes de violence sont lancés contre des populations civiles non

1. Cf. P. SANDS, *Retour à Lemberg*, Paris, Albin Michel, 2017.

combattantes et qui sont composées pour une large part de femmes et d'enfants. Ils peuvent se dérouler dans un contexte de guerre, mais pas seulement.

Le **génocide** est une partie des crimes contenus dans la définition des crimes contre l'humanité. Depuis sa formulation en 1948 par Raphael Lemkin et qui est reprise dans l'article 2 de la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide*, la définition du génocide est restée sensiblement la même. Dans le cadre d'une exploitation pédagogique, on peut reprendre la formulation de l'article 6 du *Statut de Rome* :

« On entend par crime de génocide l'un quelconque des actes ci-après commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel : a) meurtre de membres du groupe ; b) atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ; c) soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ; d) mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ; e) transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe ».

Comme pour l'histoire et la mémoire, la définition des termes est ici particulièrement importante. La notion de génocide est parfois utilisée pour qualifier des crimes qui ne relèvent pas de cette catégorie dans une approche de concurrence mémorielle, le génocide étant présenté comme « le crime suprême ». Cette vigilance est un bon moyen de différencier les deux approches, et de montrer la rigueur nécessaire à l'écriture de l'histoire. Elle permet de rappeler que la différence entre les deux notions n'est pas de gravité mais de nature, et de replacer le débat sur le terrain historique.

Pistes pédagogiques

Une première définition de l'histoire et des mémoires

Le choix de problématiques simples est à privilégier pour aborder ces deux notions dans leur complexité. Comment les hommes du XX^e siècle font-ils face à leur passé ? Quelles sont les relations entre histoire et mémoire ? En quoi l'exemple de la France est-il révélateur de la complexité de ces relations ? Comment se construisent l'histoire, la mémoire et la justice après les conflits pour permettre la reconstruction ? Pourquoi leur accorde-t-on une grande importance dans la société et le débat politique ?

Les définitions proposées aux élèves cherchent à mettre l'accent à la fois sur l'écriture de l'histoire mais aussi sur l'aspect contemporain et évolutif du mécanisme mémoriel.

Une définition de la mémoire : représentation sélective de faits du passé fondée sur les souvenirs vécus ou racontés articulant vécu individuel et collectif. La mémoire est plurielle, subjective, partielle, faillible et évolutive car elle opère une sélection dans les souvenirs du passé et elle recherche l'émotion à travers les témoignages. La mémoire d'un évènement traumatisant ou d'une guerre n'est pas la même en fonction des individus ou des groupes d'individus. Ainsi, cent ans après la fin du conflit, la mémoire et la commémoration de la Première Guerre mondiale ne sont pas les mêmes selon l'appartenance au camp des vainqueurs ou à celui des vaincus de 1918. Cette mémoire évolue aussi avec les époques. Il y a autant de mémoires que de groupes sociaux et ils ont tendance à ne conserver dans leur propre mémoire que les éléments servant à conforter leur point de vue. Les mémoires peuvent donc être antagonistes. Pour l'historien Laurent Wirth, « elle est un patrimoine mental, un ensemble de souvenirs qui nourrissent les représentations, assurent la cohésion des individus dans un groupe ou dans une société et peuvent inspirer leurs actions présentes »².

Une définition de l'histoire : l'histoire construit un discours critique et une analyse la plus objective possible des faits historiques. C'est une science humaine qui a pour but la connaissance la plus juste de notre passé et la compréhension des évolutions selon une méthode scientifique. Elle cherche à replacer les évènements du passé dans leur contexte. La méthode historique s'appuie sur le recueil et la confrontation de sources de nature et de provenances diverses. Parmi les sources qu'il utilise pour construire sa connaissance historique, l'historien peut avoir recours aux témoignages des témoins du passé qui fondent aussi la mémoire. Mais, contrairement à celle-ci, l'historien ne donne pas son opinion, ne fait pas la morale et ne cherche pas à rendre justice dans ses propos. En effet, son but est de comprendre et d'expliquer, de faire comprendre, parfois pour nourrir un jugement. La mémoire peut être étudiée par l'historien comme un objet de recherche spécifique qui rencontre un certain succès dans l'historiographie récente.

Pour étudier ce premier point de l'introduction, les professeurs peuvent choisir d'évoquer des mémoires et des histoires douloureuses, mais aussi celles inscrites dans un registre positif. Ainsi, les célébrations du bicentenaire de la Révolution française permettent de présenter aux élèves les pratiques sociales festives de la commémoration et leur importance pour la constitution d'un vivre ensemble au sein de la République. Elles permettent aussi de souligner leur lien avec l'historiographie de la Révolution française, et la mise en avant d'une histoire valorisant le moment 1789 autour des principes de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. La mémoire n'est pas uniquement constituée du souvenir des faits tragiques.

L'utilisation pédagogique du discours prononcé par Jacques Chirac le 16 juillet 1995 lors de la commémoration du 53^e anniversaire de la rafle du Vel' d'Hiv', devant le square des martyrs du Vel' d'Hiv', est quant à elle judicieuse à deux titres³. Elle permet tout d'abord aux élèves, par une analyse linéaire du texte, de pointer les éléments qui relèvent des faits historiques et ceux qui relèvent de l'émergence d'une mémoire de la

2. In « [Histoire et mémoire](#) », *Le bulletin du CNDP* de Reims, n° 26, février 2002.

3. On peut retrouver [le texte de l'allocution de Jacques Chirac du 16 juillet 1995](#) pour la commémoration de la rafle du Vel' d'Hiv sur le site de la Fondation pour la mémoire de la Shoah.

Shoah. Elle permet également aux élèves d'entrer dans le processus de construction mémorielle et dans celui d'un « devoir de mémoire » par une mise en contexte sur les débats mémoriels et historiques de l'époque. Dans ce but, ce document peut être comparé à un reportage sur la célébration du 50^e anniversaire de la rafle du Vel' d'Hiv', au cours de laquelle la présence de François Mitterrand avait été décriée car, le 14 juillet 1992, il avait refusé de reconnaître la responsabilité de la France dans la déportation des Juifs de France pendant la Seconde Guerre mondiale⁴. L'attitude du président participait du « syndrome de Vichy » décrit par l'historien Henry Rousso, en lien avec les polémiques sur son action pendant la guerre et la notion de vichysto-résistant.

Ce travail pourrait permettre de développer plusieurs éléments :

- d'abord, la façon dont les progrès de la recherche historique peuvent amener à une évolution des mémoires ou du discours mémoriel. Ainsi, l'idée d'un État français non responsable de crimes comme la rafle du Vel' d'Hiv' est désormais rendue intenable par les démonstrations d'historiens comme Robert Paxton ou Henry Rousso ;
- ensuite, le poids des mémoires sur les acteurs. Par exemple, on peut souligner que cette évolution du discours sur le régime de Vichy est portée par un président qui est certes l'héritier politique du gaullisme, mais qui est aussi le premier à ne pas avoir joué de rôle pendant la guerre ;
- enfin, la dimension politique des relations entre mémoires et histoire et les difficultés que peut avoir l'historien à se positionner par rapport à un discours officiel. Un lien avec la loi Gayssot permet d'évoquer la question des lois mémorielles.

Cette réflexion permet ainsi de faire émerger une grille de lecture entre les mémoires et la société, le travail de l'historien et le politique, pour montrer comment le lien entre histoire et mémoire se comprend dans un contexte.

Illustrer la différence entre génocide et crime contre l'humanité : l'exemple des traites négrières

Les possibilités d'exploitation pédagogique sont nombreuses pour cet aspect de l'introduction. Il est judicieux de choisir une thématique permettant aux élèves de faire la différence entre un crime contre l'humanité et un génocide, pour souligner la rigueur nécessaire dans l'usage de ces termes.

L'exemple de l'esclavage et des traites négrières à l'époque moderne est ainsi indiqué pour mener une exploitation pédagogique, car il s'agit d'un crime contre l'humanité et non d'un génocide. La place de l'enseignement de l'esclavage et des traites négrières varie selon les programmes, mais tous les élèves de terminale option HGGSP ont étudié cette question dans leur cursus scolaire.

La problématique pourrait donc être : « **Pourquoi les traites négrières relèvent-elles du crime contre l'humanité et non du génocide ?** »

4. On peut consulter un [extrait du discours de Robert Badinter](#) lors de la commémoration de la rafle le 16 juillet 1992 suite aux huées adressées à François Mitterrand sur le site de l'INA.

L'objectif de la séance est de donner aux élèves les outils critiques pour qualifier la nature du crime – crime contre l'humanité ou génocide – et de montrer que l'un et l'autre relèvent de processus historiques différents. Il ne s'agit pas d'établir une concurrence des douleurs entre victimes de génocides et victimes de crimes contre l'humanité. Il ne s'agit pas non plus de faire un classement en matière d'atrocités faisant du génocide un crime pire qu'un autre, car « il n'y a pas d'échelle de Richter de la souffrance » (Olivier Grenouilleau).

Le professeur commence par distribuer aux élèves un ensemble de ressources (textes d'historiens, documents sources, documents statistiques, cartographiques) rappelant le contexte de la traite et expliquant les ressorts et la nature de ce qu'ont subi les victimes de la traite. Les élèves sont amenés à :

- **caractériser la traite comme un phénomène historique et culturel complexe**, qui englobe des aires géographiques immenses et une chronologie longue de plusieurs siècles. Il convient de mobiliser les connaissances déjà acquises par les élèves sur l'esclavage dans l'Antiquité gréco-romaine. Le dossier peut évoquer les traites « intérieures » africaines et les traites orientales pour une mise en contexte historique globale, afin de rappeler que la conquête arabe et l'expansion d'un empire musulman au début du Moyen Âge voient l'instauration d'un cadre économique de traite mettant en place un commerce à grande échelle d'êtres humains. Si cet esclavage toucha aussi des captifs venant d'autres espaces, comme l'Europe de l'Est, l'essentiel de ce commerce fut alimenté par les captures effectuées en Afrique subsaharienne. Ces traites intérieures s'inscrivent dans le temps long du millénaire et connaissent leur apogée au XIX^e siècle. Elles furent donc concomitantes de la traite transatlantique. Ce travail doit permettre aux élèves d'identifier la pluralité et la complexité de l'esclavage qui a touché le continent africain et qui ne saurait être réduit à un rapport de domination entre Occidentaux et Africains. Il faut penser ce phénomène dans une optique d'histoire globale et transversale ;
- **souligner le changement d'échelle que constitue le commerce triangulaire**. Avec l'effondrement de la population indigène du Nouveau Monde, décimée par la violence de la conquête espagnole et par le choc microbien, le commerce triangulaire fait de l'Afrique subsaharienne un bassin de ravitaillement en main-d'œuvre servile dès le début du XVI^e siècle. Dominé au XVI^e et au XVII^e siècle par les royaumes ibériques, il connaît son apogée au XVIII^e siècle avec le développement des puissances coloniales britannique et française dans les Caraïbes. Les historiens font consensus autour des données chiffrées de la traite négrière, considérant qu'environ 11 millions d'Africains ont été déportés, essentiellement vers les Amériques ;
- **mettre en avant les processus**, ce que subissent les esclaves, et la finalité de l'esclavage à travers les circuits de la traite, les acteurs.

Le professeur donne aux élèves les définitions juridiques du génocide et du crime contre l'humanité pour qu'ils les confrontent aux résultats de leur recherche. Ils peuvent alors conclure que la traite négrière correspond en tout point à la définition du crime contre l'humanité, entraînant un état de mort sociale et de dépossession de soi tel que Victor Schœlcher la qualifia de « crime de lèse-humanité », mais qu'elle n'est pas pour autant un génocide. En effet, il n'y avait pas de projet planifié d'exterminer l'ensemble d'un peuple, la finalité des traites étant mercantile et le mot « traite » servant communément à désigner toute forme de commerce à l'époque moderne. Le

Retrouvez éducol sur



but n'était pas d'exterminer la « marchandise » humaine mais de l'utiliser au maximum dans des conditions d'exploitation marchande et laborieuse, malgré des conditions de vie terribles.

La question de l'esclavage et des traites négrières permet dans un second temps de rattacher ce second point de l'introduction au premier, consacré à la différence entre histoire et mémoire, afin notamment d'appréhender la notion de concurrence des mémoires.

Le professeur propose aux élèves un dossier sur l'adoption le 21 mai 2001 de la loi dite « Taubira » portant reconnaissance de la traite négrière transatlantique, de la traite dans l'océan indien et de l'esclavage comme crime contre l'humanité. Le dossier peut comporter des documents sur la mise en place de la loi, son texte et les nombreuses manifestations publiques commémoratives organisées dans son prolongement. Depuis 2006, on peut souligner entre autres la mise en place de la journée du 10 mai dédiée à la mémoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, l'inauguration d'un mémorial de l'abolition de l'esclavage à Nantes en 2012, ou plus récemment la naissance de la Fondation pour la mémoire de l'esclavage. La loi a eu des effets sur l'enseignement de l'histoire, puisqu'elle stipule que « les programmes scolaires [...] accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent ».

L'analyse du dossier interroge les élèves sur la nécessité et le rôle de la loi et de politiques publiques, et sur la différence entre ce qui relève de la mémoire et ce qui relève de l'histoire, ainsi que sur le rôle de l'historien. Cette réflexion peut aussi être illustrée par une polémique mémorielle sur cette question, comme celle ayant concerné l'historien Olivier Grenouilleau en 2004.

Pour conclure cette introduction au thème, une réflexion fondée sur le massacre d'Oradour-sur-Glane (10 juin 1944) peut être l'occasion pour les élèves de faire une synthèse finale des notions principales abordées : histoire, mémoire et crimes contre l'humanité. Cela permet d'établir une grille de lecture sur les liens entre histoire, mémoire, société, justice et politique, grille qui peut être exploitée dans l'étude des jalons.

Orientations pour la mise en œuvre de l'axe 1 du thème : « Histoire et mémoire des conflits »

Articulation et sens général

Articulation de l'axe avec le thème

L'axe 1 porte la réflexion sur l'histoire et les mémoires des conflits, à travers deux conflits majeurs du XX^e siècle, la Première Guerre mondiale et la guerre d'Algérie. Il permet de lancer la réflexion sur les relations complexes entre histoire et mémoires en se focalisant sur des moments qui concentrent les problématiques qui y sont liées : la variété, l'opposition ou la concurrence des mémoires, la façon dont elles participent à la construction de l'histoire et le poids qu'elles peuvent faire porter sur l'historien, mais également la place de ces questions dans le débat social.

Les guerres du XX^e siècle ont puissamment contribué à une évolution du rapport de nos sociétés à leur passé, à un changement de « régime d'historicité », pour reprendre

Retrouvez éducol sur



la formule de François Hartog. Ce changement se manifeste selon lui par le passage d'un rapport centré sur l'histoire, comme une connaissance du passé permettant de penser l'avenir, à un rapport au passé centré sur la mémoire et sur le présent, ce que cet auteur appelle le « présentisme ». En effet, les guerres mondiales et les catastrophes du siècle précédent ont participé à remettre en cause l'idée d'un récit historique tourné vers le futur et le progrès, amenant dorénavant au souci de sauvegarder, de préserver. Les mémoires sont au centre de cette évolution de l'histoire, comme le montre la multiplication des commémorations et des revendications mémorielles.

Cet axe a donc pour vocation de montrer sur quelles bases s'est construite cette évolution de la place de la mémoire. Les faits traumatisants ont contribué à générer une pluralité de mémoires influant sur l'écriture de l'histoire ainsi que sur les débats politiques et sociaux. Cette réflexion permet aussi d'établir des liens avec l'autre axe, qui se concentre sur les enjeux judiciaires de la reconnaissance des mémoires et de l'écriture de l'histoire. Elle est évidemment nécessaire pour le thème conclusif, la Shoah ayant été un catalyseur et un accélérateur de ces évolutions du rapport entre histoire et mémoires, et de leur place dans la société et le débat politique.

Sens général de l'axe

Le traitement de l'axe est centré sur deux conflits de natures, d'échelles et d'époques différentes :

- un conflit militaire, mondial, qualifié de « guerre totale », et largement présenté comme la catastrophe originelle des bouleversements du XX^e siècle. L'historiographie de la Première Guerre mondiale n'a cessé de se renouveler et s'est trouvée, dès ses débuts, au cœur de débats politiques nationaux et européens ;
- une guerre civile, inscrite dans le mouvement mondial des décolonisations, mais avec d'importantes spécificités liées au statut particulier de l'Algérie dans l'empire colonial français. Cette place spécifique occupée par l'Algérie se caractérise par les traces très profondes que le conflit a laissées dans les sociétés algérienne et française et par les liens complexes qui unissent celles-ci.

En outre, les objets sur lesquels se focalisent les interrogations diffèrent également. L'étude de la Grande Guerre est questionnée à partir des causes qui ont amené à son déclenchement alors que le conflit algérien est abordé au prisme des mémoires du conflit, donc à partir d'une vision essentiellement postérieure à la guerre.

Malgré ces différences, des problématiques communes apparaissent. En premier lieu, la façon dont ces moments ont généré des discours mémoriels différents et en opposition, en lien avec des enjeux sociaux et politiques, qui ont accompagné et pu parfois rendre difficile l'écriture de l'histoire. Ces deux conflits montrent aussi l'affirmation des logiques mémorielles dans leur traitement et leur place dans la société.

Travailler sur les deux jalons permet donc de donner deux éclairages complémentaires de ces évolutions. Le premier jalon est davantage centré sur les aspects historiographiques et géopolitiques autour de la question des causes et des responsabilités, alors que l'autre jalon est abordé par le biais des aspects mémoriels et sociaux autour des traces laissées par ce conflit dans les sociétés française et algérienne.

Problématique de l'axe

Comment les conflits permettent-ils de saisir les différences et les liens entre histoire et mémoires ? Comment montrent-ils l'affirmation des discours mémoriels dans la société et dans le champ politique, et les questions que cela pose pour l'écriture de l'histoire ?

Éléments fondamentaux. Notions et points de connaissance

Pour le premier jalon : « Un débat historique et ses implications politiques : les causes de la Première Guerre mondiale »

L'un des objectifs de l'étude de ce jalon est de faire réfléchir les élèves sur un débat historiographique et sur ses transpositions politiques. C'est aussi l'occasion de montrer que les connaissances historiques et leur problématisation sont en perpétuelle évolution. C'est là le cœur de la méthode historique ainsi que du souci d'objectivité qui guide l'historien dans son travail, et de ce qui anime le débat entre historiens. Le débat sur les origines de la Première Guerre mondiale, né avec le début du conflit, existe toujours plus de cent ans plus tard, même s'il s'agit dorénavant d'un débat apaisé.

Ce jalon permet de s'interroger sur la place de l'évènement en histoire à travers la question de ses origines qui, toujours multifactorielles, sont difficiles à isoler et à expliciter. Il peut s'appuyer sur le dernier thème de première « **La Première Guerre mondiale : le « suicide de l'Europe » et la fin des empires européens** », notamment le premier chapitre, qui développe la réflexion sur les motivations et les buts de guerre des belligérants, pour porter l'analyse sur les débats autour de ces motivations et sur les origines de la guerre.

D'un point de vue didactique, aborder la question des causes de la Première Guerre mondiale comme l'élément central de l'enseignement de la Grande Guerre est récent et correspond à un regain d'intérêt historiographique visible depuis une dizaine d'années. Depuis le début des années 2000, son enseignement a d'abord été centré sur les notions de guerre totale et sur celle de l'expérience combattante, influencé par les historiens du centre de recherche de l'Historial de Péronne – notamment Stéphane Audouin-Rouzeau –, ainsi que sur les problématiques de la sortie de la guerre et des mémoires du conflit autour de la notion de deuil collectif, dans la lignée des travaux de Bruno Cabanes, d'Antoine Prost et d'Annette Becker.

Les causes et les origines de la Première Guerre mondiale ont souvent été réduites à l'engrenage inéluctable de la « mécanique des alliances ». Cette conception assez téléologique, laissant peu de place aux aléas et aux hasards historiques, rendait, dans la réflexion historique, presque inévitable l'hécatombe des années 1914-1918. Poser la question des causes de la guerre renvoie en outre à celle des responsabilités, qui est, dès le début du conflit, un enjeu politique majeur. Cette question structure la géopolitique européenne de l'entre-deux-guerres entre les coupables, qu'il faut faire payer, et les victimes devenues vainqueurs. Qui est responsable : les Russes ? Les Serbes ? Les Français ? Les Austro-Hongrois ? Les Allemands ?

Ce jalon est aussi l'occasion pour les élèves de réfléchir à la question des échelles et à celle des emboîtements de chronologies : une chronologie courte sur l'enchaînement des faits au mois de juillet 1914 et sur l'attitude des principaux acteurs gouvernants à ce moment-là, avec une certaine volonté des dirigeants allemands et autrichiens de

Retrouvez éducol sur



« localiser » le conflit, est à mettre en parallèle avec une chronologie longue, englobant non seulement l'entre-deux-guerres mais aussi les débats historiographiques les plus récents menés à l'occasion des célébrations du centième anniversaire de la Grande Guerre.

La problématique générale du jalon doit tourner autour de la question des origines politiques de la guerre : **comment cette recherche des responsabilités dans les origines de la Première Guerre mondiale n'a-t-elle cessé d'évoluer entre enjeux politiques et écriture de l'histoire ?**

La question de la responsabilité du déclenchement de la Première Guerre mondiale a été posée dès le début du conflit et recouvre une importance politique de premier plan, notamment au sortir de la Grande Guerre avec la question des réparations. L'Allemagne est présentée comme la principale coupable et le traité de Versailles (28 juin 1919) est l'illustration politique de ces démonstrations intellectuelles. L'article 231 revient sur les origines de la Première Guerre mondiale et affirme que l'Allemagne et ses alliés sont responsables de la guerre. Le règlement du conflit passe par les réparations des pertes et dommages de guerre que les coupables doivent verser aux Alliés, ce qui a suscité des tensions et débats entre la France, soucieuse d'affaiblir le plus possible l'Allemagne, et les États-Unis, voulant permettre à l'Allemagne de redevenir un acteur économique important et éviter la déstabilisation du pays. En Allemagne, une autre lecture historique des origines de la Première Guerre mondiale domine, qui conteste la responsabilité de l'Allemagne et présente le traité de Versailles comme un « diktat » (cf. les critiques de Max Weber sur le sort fait à l'Allemagne en 1919).

Pendant l'entre-deux-guerres, la question des origines demeure un enjeu où les débats historiographiques sont toujours ramenés aux enjeux politiques. La réflexion ne sert pas seulement à fournir des arguments dans la « marche à la guerre », mais nourrit aussi des courants intellectuels pacifistes qui cherchent à démontrer que la quête des causes et des responsabilités uniques ne tient pas. Ainsi, des historiens sont mobilisés dans tous les pays dès le lendemain de la guerre pour justifier le point de vue de leur gouvernement, formant des dossiers documentaires souvent très orientés, et ayant pour but de se disculper en reportant la responsabilité sur les autres pays. Ces débats soulignent immédiatement la complexité, voire l'impossibilité, d'établir des responsabilités claires et univoques. Ils ne sont cependant pas à lire selon une grille « nationale ». Ainsi, les historiens français ne sont pas d'accord entre eux, pas plus que les historiens américains, pourtant moins suspects de partis pris.

Analyser cette situation permet de montrer aux élèves que l'écriture de l'histoire ne peut pas permettre d'établir une réalité indiscutable car elle ne peut pas reconstituer le passé dans toute sa complexité. Il s'agit d'un récit interprétatif, d'une démonstration qui peut aboutir à des conclusions différentes selon l'analyse de l'historien. Ainsi, dans ce débat, face à l'impossibilité d'établir une responsabilité évidente, les historiens des Années folles donnent des interprétations différentes des degrés de responsabilité. Là où Pierre Renouvin, historien et ancien combattant, met d'abord en avant la responsabilité première des puissances centrales, l'Américain Harry Elmer Barnes met l'accent sur celle de la France et de la Russie. Jules Isaac porte pour sa part la

réflexion sur un partage des responsabilités, entre des puissances centrales imposant une logique de guerre et des puissances de l'Entente ne faisant pas grand-chose pour l'enrayer. Le lien entre Jules Isaac et les mouvements pacifistes souligne encore les enjeux politiques de ces débats, au moment où les nazis prennent le pouvoir en Allemagne.

Cette première approche permet donc de montrer les enjeux scientifiques, politiques et mémoriels de cette question. Elle se prolonge par une mise en perspective des débats historiographiques, alors que cette question peut sembler lointaine, surtout après la Seconde Guerre mondiale. Mais selon qu'on se place du côté de l'école française ou de l'école allemande, souligner ces évolutions est un moyen de montrer pourquoi et comment un sujet historique évolue. À titre d'exemple, on peut s'appuyer sur l'évolution des travaux de l'école française des relations internationales, qui se fonde sur le couple causes principales / causes profondes théorisé par Pierre Renouvin. À partir des sujets de thèses ou d'ouvrages nés de ce courant historiographique, on peut voir la façon dont la recherche sur les causes de la Grande Guerre s'enrichit et se renouvelle en permanence, à l'appui de nouveaux documents ou questionnements. On peut aussi mettre en évidence une polémique, comme celle qui a entouré en Allemagne la publication de l'ouvrage de Fritz Fischer *Les buts de guerre de l'Allemagne impériale* en 1961, affirmant la responsabilité allemande dans le déclenchement de la guerre. Ce débat permet de souligner comment un sujet peut redevenir central, en appui de l'opinion publique, autour d'évolutions historiographiques et politiques, dans une Allemagne secouée par le retour des mémoires du nazisme. Cette réflexion peut être poussée jusqu'aux années 2010, où des ouvrages comme *Les somnambules* de Christopher Clark, paru en 2013, ou les débats autour du centenaire de la Première Guerre mondiale, permettent de montrer de nouvelles évolutions. En effet, ces réflexions autour des origines du conflit se sont progressivement détachées de la recherche des responsables pour cheminer vers une volonté de compréhension des mécanismes, en posant davantage, comme Christopher Clark le suggère, la question du « comment » que celle du « pourquoi ».

Étudier ce jalon permet ainsi aux élèves de remettre en cause l'un des travers dans la manière de faire de l'histoire : faire du déterminisme historique et avoir une vision téléologique du passé, du présent et de l'avenir. Il permet de réhabiliter la place du hasard et de l'imprévisibilité en histoire car, quelles que soient les causes de la Première Guerre mondiale, les acteurs de l'époque n'imaginaient pas que la guerre allait durer quatre ans et qu'elle allait engendrer une hécatombe d'une ampleur inégalée, ce qui pose la question de la responsabilité dans d'autres termes.

Pour le second jalon : « Mémoires et histoire d'un conflit : la guerre d'Algérie »

Si la question des origines de la Première Guerre mondiale permet de montrer les interactions entre débat politique et débat historiographique à l'échelle européenne, le second jalon sur la guerre d'Algérie se focalise sur la dimension mémorielle, à travers les traces qu'a laissées le conflit dans les deux sociétés qu'il a déchirées, mais aussi à travers les bouleversements profonds qu'il a entraînés. À l'issue du conflit, l'Algérie se voit naître comme un pays nouveau et la France voit la fin définitive de son empire colonial, rupture politique majeure mais aussi rupture démographique, avec l'arrivée des pieds-noirs et de harkis. Il s'agit donc cette fois de se placer du côté de la trace du conflit dans les sociétés afin de comprendre le poids de cette guerre et l'affirmation de ses dimensions mémorielles, à la fois dans les relations, toujours passionnelles, entre les deux pays et à l'intérieur des sociétés française et algérienne.

Retrouvez éducol sur



Cette réflexion nécessite dans un premier temps de rappeler aux élèves, en lien avec le chapitre 3 du thème 2 du programme d'histoire-géographie, la singularité de la guerre d'Algérie. Conflit colonial, elle est d'emblée exceptionnelle du fait du caractère unique de l'Algérie dans l'empire français. Organisée en départements français, l'Algérie est aussi une importante colonie de peuplement comptant un million d'Européens. Les Algériens sont, en outre, de plus en plus nombreux à venir travailler en France au lendemain de la guerre. La formule de François Mitterrand, alors ministre de l'Intérieur, au lendemain des événements de la Toussaint rouge résume cette situation : « L'Algérie, c'est la France et la France ne reconnaîtra pas chez elle d'autre autorité que la sienne ». C'est cette situation à part dans l'empire colonial qui tend à précipiter le conflit dans une tragédie déjà annoncée par les événements de 1945.

Les élèves doivent donc comprendre que la guerre d'Algérie est une guerre civile particulièrement complexe. Elle est en effet guerre à la fois franco-algérienne, algéro-algérienne et franco-française, le tout intervenant dans un contexte mondial de la décolonisation. Ce conflit laisse des traces profondes et des mémoires diverses et antagonistes. Pour les Algériens indépendantistes, il s'agit d'une mémoire victorieuse et fondatrice tandis que pour les Européens d'Algérie, les communautés juives et les harkis, c'est le drame d'un pays définitivement perdu. Pour l'armée française, c'est le souvenir de la défaite qui prévaut même si cette guerre a souvent été incomprise par bon nombre d'appelés du contingent, constat que l'on pourrait élargir à une part importante de la population française. À ces mémoires s'ajoutent les mémoires « officielles » des deux gouvernements, aux fonctionnements et aux objectifs très différents.

L'objectif de ce jalon est de montrer comment les évolutions de ces mémoires et leurs relations expriment à la fois les transformations politiques et sociales des deux pays mais aussi, plus largement, l'affirmation, depuis les années 1960-1970, du poids des mémoires dans les sociétés et dans le débat politique. L'évolution du rôle des mémoires a été théorisée par Henry Rousso à propos du régime de Vichy, qui met en évidence plusieurs moments⁵ : une liquidation de la crise par des lois d'amnistie au lendemain de la guerre ; une phase d'occultation surplombée par les discours officiels ; un temps d'anamnèse, de retour du refoulé, accompagné de débats et polémiques ; une phase de reconnaissance et d'hypermnésie, sorte d'excès de mémoire traduit par une expansion des demandes mémorielles et des commémorations. Ce dernier temps est aussi celui d'une concurrence des mémoires et de polémiques toujours fortes⁶.

Cette analyse doit permettre d'établir les liens entre ces mémoires concurrentes et l'histoire de la guerre toujours en train de s'écrire. Ces mémoires sont à la fois indispensables, par le recueil de témoignages notamment, mais également sources de problèmes pour l'historien par la difficulté à faire entendre un discours visant à l'objectivité.

La problématique du jalon pourrait être : **comment la guerre d'Algérie permet-elle de comprendre la pluralité des mémoires d'un événement traumatisant ainsi que leur place de plus en plus importante dans la société et le débat public ? Comment l'histoire s'écrit-elle dans ces conditions ?**

5. Henry Rousso a réfléchi aux liens entre les mémoires de Vichy et celles de la guerre d'Algérie dans l'article « La guerre d'Algérie et la culture de mémoire », paru dans *Le Monde* le 5 avril 2002.

6. Inspirant Benjamin Stora dans son étude des mémoires de la guerre d'Algérie, ce schéma est mis en débat par Sylvie Thénault, voir son article « Sur la guerre d'Algérie, parler de "réconciliation" n'a pas de sens », *Le Monde*, 5 février 2021.

Il est important de relier, pour les différents moments identifiés les mémoires, l'écriture de l'histoire et les évolutions politiques et sociales des deux pays, dans le but d'analyser ces différentes dimensions de façon systémique. Après s'être focalisé sur l'échelle des relations internationales dans le premier jalon, il s'agit, dans ce second jalon, de donner un éclairage sur les liens entre histoire et mémoires en ce qu'elles révèlent des évolutions sociétales. Cette approche peut montrer, pour reprendre la formule de Pierre Nora, que « si la mémoire divise, l'Histoire peut rassembler ».

Plusieurs séquences peuvent être mises en évidence pour souligner ces rapports et les évolutions :

- **le moment des lendemains de la guerre d'Algérie** marqué par la domination des mémoires des vainqueurs, surtout en Algérie, et par celle des discours officiels visant à orienter la vision de la guerre selon les objectifs des gouvernements. En Algérie, le FLN met en scène l'unité du pays autour de ce parti en provoquant l'oubli forcé du MNA de Messali Hadj. En France, la volonté d'oublier ce conflit et de tourner la page de l'empire colonial contribue à lancer la jeune V^e République dans des projets d'avenir, comme le développement de l'aviation civile (la Caravelle) ou la réconciliation franco-allemande. Les mémoires des vaincus sont mises en retrait, renvoyant l'image de ce que chacun veut oublier, jusqu'à la dénomination de « guerre » côté français au profit de celle d'« opérations de maintien de l'ordre ». Dans ce cadre, l'historien ne peut pas vraiment mener son travail, d'autant que l'accès aux sources est très réduit et que la voix des acteurs du conflit porte fortement, *a fortiori* dans le contexte autoritaire de l'Algérie ;
- **le moment de l'anamnèse**, à partir des années 1970, à travers la multiplication des témoignages de la part de victimes ou l'exigence d'une reconnaissance officielle de la part de groupes mémoriels se sentant abandonnés, comme les harkis, ou tenus à l'écart, comme les appelés du contingent qui souhaitent obtenir le statut d'ancien combattant. La multiplication des discours contribue à conforter la place de la mémoire dans la société, entraînant des polémiques nouvelles autour de leur concurrence mais aussi autour du rôle de l'État. Il convient alors de souligner les différences d'enjeux entre la vieille démocratie française et le jeune régime autoritaire algérien. C'est aussi la possibilité de souligner un premier moment d'écriture de l'histoire fondé sur ces mémoires mais aussi prisonnier d'elles, entre pression des différents groupes mémoriels et accès encore limité aux ressources historiques.
- **Le moment de reconnaissance de mémoires et d'événements, à partir des années 2000, essentiellement en France**, d'autant qu'en Algérie la mémoire héroïque de la guerre est réactivée par les dirigeants pour rassembler la société après la « décennie noire » des années 1990. Cette évolution est notamment fondée sur les débats ouverts précédemment. Elle repose également sur l'affirmation d'une exigence mémorielle forte et sur les progrès de la connaissance historique. Cette phase de reconnaissance permet de mettre en relation mémoires, histoire et politique. Elle pose en même temps la question d'une articulation potentiellement conflictuelle entre mémoires et connaissance historique. Comment faire face aux demandes mémorielles et aux tensions socio-politiques qui peuvent en découler ? Suivre le parcours d'un historien permet de montrer ces évolutions. Confronter un historien français et un historien algérien, comme Benjamin Stora et Mohammed Harbi, montre les évolutions dans les contextes divergents des deux pays, mais également les travaux communs et les ponts qui se construisent dans la recherche historique entre la France et l'Algérie malgré les difficultés.

Retrouvez éducol sur



Ce jalon doit montrer comment les mémoires et l'histoire permettent de souligner les tensions d'une société qui accorde une place de plus en plus grande à la dimension mémorielle, à travers l'exemple d'un conflit qui continue à profondément marquer les sociétés française et algérienne. C'est l'occasion de rappeler qu'une approche du passé trop fondée sur les mémoires mène à une impasse. Ainsi, le gouvernement algérien continue de faire de la guerre d'Algérie un récit mythifié d'union nationale face aux tensions actuelles que connaît le pays et de faire reposer la légitimité de l'État sur cette guerre conçue comme fondatrice de la nation. Empreinte d'affects et de demandes de reconnaissance, cette conception politique de la mémoire a tendance à dire ce qui constituerait la vérité historique. Les élèves doivent donc comprendre l'importance d'un traitement historique de ces discours, fondé non pas sur le jugement mais sur l'explication et la compréhension, pour acquérir les éléments permettant un débat citoyen serein et informé.

Piste pédagogique – Une étude sur l'évolution des mémoires de la guerre d'Algérie et sur la construction de l'histoire

La proposition de piste pédagogique présentée ci-dessous vise à aider le professeur dans la mise en œuvre d'un des deux jalons. Elle n'exclut évidemment pas d'autres manières de mettre en œuvre ce jalon et ne signifie pas que la mise en œuvre de l'axe peut se contenter de ne traiter qu'un seul des jalons au programme.

L'articulation entre les mémoires et l'histoire de la guerre d'Algérie depuis l'indépendance gagne à être posée à partir d'un événement ou d'un moment de la guerre servant de focale pour souligner les évolutions qui ont eu lieu des deux côtés de la Méditerranée. On insiste sur ce que ces évolutions disent de l'évolution des pouvoirs, des sociétés et des relations entre ces deux pays. Par exemple, une réflexion sur la date de la fin de la guerre permet de mettre en évidence la pluralité des mémoires du conflit et les difficultés que peuvent avoir les pouvoirs politiques à se positionner. Dans cette optique, un événement controversé, comme les massacres du 17 octobre 1961 à Paris, permet d'articuler les questions mémorielles, historiques et politiques dans les deux pays.

Les élèves sont amenés dans un premier temps à effectuer une recherche factuelle sur les événements qui se sont déroulés le 17 octobre 1961. Le but est de mettre en évidence le contexte, la succession des événements et le caractère controversé du massacre, les désaccords sur le bilan. À partir de ces éléments, le professeur peut amener le questionnement sur les mémoires de cet événement et la façon dont son histoire a été écrite. C'est l'occasion de centrer l'étude sur l'analyse d'un texte d'historien.

Un dossier documentaire est alors distribué aux élèves, comprenant :

- un extrait de l'ouvrage de Jim House et Neil McMaster consacré au 17 octobre⁷, où ces historiens britanniques reprennent les évolutions mémorielles et historiographiques autour de cet événement, de l'oubli partagé des deux côtés de la Méditerranée, puis de l'émergence des mémoires et des premiers ouvrages sur la question ;

7. Jim House et Neil McMaster (trad. Christophe Jaquet), *Paris 1961 : les Algériens, la terreur d'État et la mémoire*, Paris, Taillandier, 2008, rééd. Gallimard, coll. Folio « Histoire » (avec une préface et une postface inédites), 2021.

- un autre extrait de cet ouvrage, ou d'un autre historien, expliquant l'attitude du gouvernement français et du GPRA au lendemain des massacres. On peut aussi ajouter des documents sur d'autres moments tragiques, davantage reconnus, comme celui de Charonne du 8 février 1962 ou aussi peu reconnus et relevant d'autres mémoires comme la fusillade de la rue d'Isly à Alger du 26 mars 1962 ou les massacres d'Oran du 5 juillet 1962;
- un document de la République algérienne évoquant le 17 octobre (pour le cinquantenaire du massacre, par exemple);
- des articles de presse sur la reconnaissance officielle des massacres par les présidents François Hollande en 2012 et Emmanuel Macron en 2022, ainsi que des réactions politiques à ces actes présidentiels.

Les élèves doivent dans un premier temps effectuer un travail de périodisation, en identifiant les différents moments mis en avant par J. House et N. McMaster :

- le moment d'occultation des années 1960 aux années 1980;
- le moment de résurgence mémorielle marqué par des polémiques et le début de l'écriture historique des années 1980 au début des années 2000;
- le moment de reconnaissance, voire d'hypermnésie, depuis les années 2000, marqué par les progrès de la recherche mais le maintien de polémiques et de nouvelles questions.

Ils sont ensuite répartis en trois groupes disposant du dossier documentaire, avec pour consigne d'identifier, pour une des trois périodes identifiées au préalable, les mémoires et les acteurs qui y sont associés, la place qu'occupe l'historien, et les raisons politiques et sociales qui expliquent la place de ce massacre ou son évolution dans les deux pays, et comment tout cela influe sur l'écriture de l'histoire.

La mise en commun peut permettre la création d'une carte heuristique reliant les différents moments, les enjeux mémoriels, politiques et sociaux, pour montrer comment l'histoire de ce massacre s'est construite. Cette carte heuristique peut servir de support à une mise en perspective qui élargirait ces questionnements à l'ensemble de la guerre.

Orientations pour la mise en œuvre de l'axe 2 du thème : « Histoire, mémoire et justice »

Articulation et sens général

Articulation de l'axe avec le thème

Si le premier axe explore à travers deux conflits la différence entre mémoires et histoire, ainsi que la complexité de leurs relations, ce second axe explore la dimension judiciaire de ces rapports. En effet, derrière l'histoire et les mémoires des conflits se pose la question des responsabilités et des coupables à juger. Si cette problématique a déjà été posée dans l'axe 1 à l'échelle des gouvernements avec le jalon sur les origines de la Première Guerre mondiale, elle est cette fois abordée à l'échelle intrinsèque des populations et dans le cadre particulièrement difficile de guerres civiles.

Cet axe remobilise également les notions de génocide et de crime contre l'humanité travaillées en introduction, puisque les deux jalons traitent de violences génocidaires

Retrouvez éducol sur



qui ont bouleversé la communauté internationale. Il s'agit donc d'interroger le rôle que la justice peut avoir dans les mémoires et dans l'histoire de crimes de masse, tels qu'ils ont été définis par le droit international depuis le lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Cette définition passe par la reconnaissance de plusieurs étapes méthodologiques : la caractérisation des faits, l'identification des coupables et des responsables, la confrontation des points de vue, l'écoute des victimes, l'établissement des degrés de responsabilité. Comme l'historien, le juge a pour vocation d'établir un discours de vérité, fondé sur des preuves, le croisement de sources et de témoignages. Mais la comparaison s'arrête là car le juge est là pour juger, condamner ou innocenter, là où l'historien est là pour faire comprendre ce qui s'est passé, sans prendre parti. Il est cependant possible que l'historien participe comme expert au processus judiciaire ; les élèves peuvent par exemple l'observer dans le thème conclusif sur le procès de Nuremberg. Mais ni le juge ni l'historien n'ont vocation à réparer les tensions mémorielles et sociales.

Enfin, le rapport entre histoire, mémoires et justice tient fortement à sa dimension temporelle. Si les mémoires et l'histoire évoluent et se construisent dans le temps long, comme les élèves ont pu le voir dans l'axe 1, le temps de la justice est en revanche plus resserré et intervient, dans les deux cas étudiés, dans le contexte de l'immédiat après-guerre. Cette temporalité courte tend aussi à rendre plus difficile l'exercice de la justice car celle-ci doit se prononcer à un moment où les tensions liées à la guerre sont encore fortes, où les mémoires sont encore largement occultées, comme les jalons sur la guerre d'Algérie et sur la Shoah le rappellent, et où certains acteurs du conflit conservent une influence très importante. Cette difficulté est accentuée par la nécessité de tenir compte des discours mémoriels et de faire face dans le même temps aux relectures politiques de l'histoire. Celles-ci ont pu elles-mêmes contribuer aux massacres, comme lors de la Seconde Guerre mondiale mais aussi en ex-Yougoslavie ou au Rwanda. Les élèves peuvent s'interroger sur les bénéfices éventuels d'un exercice plus tardif de la justice, rendu désormais possible grâce au caractère imprescriptible des crimes contre l'humanité, ce que le thème conclusif permet d'évoquer.

La question judiciaire permet d'éclairer les relations complexes entre histoire et mémoire dans le contexte de l'immédiat après-guerre et dans celui de l'accomplissement des crimes de guerre. Cependant, rendre la justice, peut-être même trop tôt, est une étape jugée indispensable et attendue par les populations marquées par le conflit.

Sens général de l'axe

Les deux jalons doivent permettre de saisir cette étape à la fois fondamentale et laborieuse de la double construction de la mémoire et de l'histoire grâce au traitement judiciaire des violences. Les professeurs doivent comparer deux modes de justice différents, tant par leur échelle que par leur fonctionnement, mais qui ont des éléments communs. Par exemple, jusqu'en 2003, le TPIR (Tribunal pénal international pour le Rwanda) fonctionne avec un parquet commun au TPIY (Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie). Cette comparaison appelle à mobiliser plusieurs points de connaissances : la mise en place de ces juridictions, l'organisation de la cour et des débats, mais aussi la place des enjeux géopolitiques. En effet, il importe de contextualiser la relation entre la France et le Rwanda et d'explicitier le jeu des puissances autour de l'ex-Yougoslavie, ce qui peut d'ailleurs être rapproché du jalon sur les origines de la Première Guerre mondiale. Ces éléments doivent conduire à poser

Retrouvez éducol sur



diverses questions, comme celle du devoir de juger par l'exposition de la vérité et des limites du témoignage, ou celle du choix de réparer le traumatisme par un travail de la société sur la société. En s'extrayant du contexte local, on élargit ces interrogations à celle du bilan, inégal et à certains égards décevant, notamment pour les victimes. Tout cela doit amener les élèves à réfléchir sur le rôle de cette justice, sur le décalage entre les attentes immédiates et ce que peut faire vraiment la justice. La réflexion peut se conclure sur le rôle de la justice pénale internationale aujourd'hui, sur la prévention des génocides et sur le lien avec le développement de la recherche.

Il est possible de faire ressortir de ces éléments les points de connaissance essentiels suivants : la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (1948) et la mise en place de la juridiction internationale, les types de justice (pénale, transactionnelle), la réactivation de tribunaux populaires, la caractérisation des actes de génocide, la détention des condamnés, la réparation des victimes. Le lien avec la mémoire et l'histoire peut être souligné par l'initiative politique sur la mémoire et l'incitation au travail des chercheurs, leur rôle et leur travail, et sa restitution dans les programmes, ressources et manuels scolaires.

Problématique de l'axe

Comment juger des crimes de guerre et des génocides, et avec quelle place pour les mémoires et l'histoire ? Quel rôle la justice joue-t-elle dans la construction des mémoires et de l'histoire ?

Éléments fondamentaux. Notions et points de connaissance

Pour le premier jalon : « La justice à l'échelle locale : les tribunaux gacaca face au génocide des Tutsis »

Les enjeux de la définition du génocide, des responsabilités et la mise en place d'un cadre judiciaire

Le génocide des Tutsi a été perpétré au Rwanda, un pays de la région des Grands Lacs anciennement colonisé par l'Allemagne, puis par la Belgique. Il a commencé le 7 avril 1994. S'identifiant au « Hutu power » et à la domination du « peuple majoritaire [hutu] », les responsables réunissent le gouvernement intérimaire (GIR) au pouvoir à cette date, l'essentiel des cadres de l'État et des administrations locales (dont les bourgmestres et les instituteurs), une large partie de la gendarmerie nationale et des forces armées (dont en premier lieu la garde présidentielle), les milices *Interahamwe* des partis extrémistes hutu (CDR et MRND), enfin la grande majorité de la population hutu. Cette participation massive justifie l'usage, pour caractériser l'extermination de la minorité tutsi, de notions telles que « génocide des voisins », « génocide de voisinage », « génocide populaire ».

La phase paroxysmique des « cent jours » (7 avril-17 juillet 1994), durant laquelle un million de Tutsi ont été massacrés, a été le résultat d'un *processus génocidaire* (notamment exposé dans le [Rapport de la Commission de recherche](#) en 2021), débuté dans les années précédant l'indépendance du Rwanda en 1962, renforcé dans les années 1980 à la faveur de la dictature du général-président Habyarimana, accéléré à partir de 1990 en riposte aux offensives militaires d'un mouvement politique de Tutsi exilés et de Hutu d'opposition, opérant depuis l'Ouganda, le Front patriotique rwandais (FPR). Ce processus commun aux autres génocides (des Arméniens de l'Empire ottoman, des Juifs d'Europe) cumule la racialisation décrétée d'une minorité au départ sociale, une déshumanisation de populations identifiées à des « cancrelats »,

Retrouvez éducol sur



une persécution systématique, organisée et intégrée, une propagande dénonciatrice d'un ennemi intérieur mortel, l'exaltation d'une révolution sociale et raciale hutu.

La destruction paroxystique des Tutsi a débouché sur des types de mise à mort des victimes rarement connus dans l'histoire à ce niveau de cruauté, avec l'usage systématique d'armes blanches (machettes, bâtons cloutés, houes...) visant à infliger des tortures insoutenables, la généralisation des viols de femmes et de fillettes, le massacre des enfants ou au contraire leur implication dans l'extermination y compris intrafamiliale. Les traumatismes auxquels font face les survivants et la population du Rwanda sont vertigineux et insondables, aboutissant à des suicides de rescapés, à des violences résultant d'un racisme antitutsi endémique bien que la proclamation des différences ethniques soit pénalisée depuis 1994. Les conséquences démographiques, sociales, psychiques, économiques du génocide ont dévasté la société rwandaise sur plusieurs générations.

Longtemps sujet à polémiques, accusations et controverses, l'engagement de la France au Rwanda, marqué par trois opérations militaires (Noroît, octobre 1990-décembre 1993; Amayilly, 8-14 avril 1994; Turquoise, 19 juin-22 août 1994) et une diplomatie de soutien au régime d'Habyarimana, officiellement en faveur de sa démocratisation, a bénéficié des recherches, dans les archives françaises, d'une commission de chercheurs et d'historiens instituée en avril 2019 à la demande du président de la République. Le rapport de cette Commission lui ayant été remis le 26 mars 2021, il a fait siennes les conclusions sur une « responsabilité accablante » de la France dans le génocide des Tutsi, mais écartant l'hypothèse de complicité de génocide, lors de son discours de Kigali (27 mai 2021).

L'une des conséquences du rapprochement franco-rwandais du printemps 2021 est le renforcement de la coopération de police judiciaire afin de procéder à l'arrestation et au jugement en France de génocidaires présumés, réfugiés sur le sol français. Trente ans après l'enchaînement fatal des violences de 1990-1993 contre la minorité tutsi, la justice poursuit son cours. Elle apparaît comme la réponse nécessaire au crime de génocide par application de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide du 9 décembre 1948. La France s'engage dans la reconnaissance du génocide dès le 16 mai 1994 par la voix du ministre des Affaires étrangères Alain Juppé, dénonçant depuis Bruxelles le génocide en cours au Rwanda (« [ce qui se passe là-bas mérite, je crois en effet, le nom de génocide](#) »), et précisant deux jours plus tard, devant l'Assemblée nationale, qu'une enquête internationale, conduite par la commission des droits de l'homme des Nations unies, doit être diligentée dans les plus brefs délais, pour établir les faits et punir les coupables. Par la suite, la France semble manifester un retrait sur ce plan, confirmé par les déclarations du président François Mitterrand à Biarritz le 8 novembre 1994.

Après les silences répétés du Conseil de sécurité, alors que des observateurs indépendants et des enquêteurs des Nations unies établissent la réalité du génocide des Tutsi au Rwanda, une première résolution (925), du 8 juin 1994, « note avec la plus vive préoccupation des informations suivant lesquelles des actes de génocide ont été commis au Rwanda » et rappelle « dans ce contexte que le génocide constitue un crime qui tombe sous le coup du droit international ». Un Tribunal pénal international pour le Rwanda, créé sur le modèle du TPIY, est institué le 8 novembre 1994 après un vote du Conseil de sécurité. La résolution 955 annonce, « comme suite à la demande

Retrouvez éducol sur



qu'il a reçue du gouvernement rwandais, créer un tribunal international chargé uniquement de juger les personnes présumées responsables d'actes de génocide ou d'autres violations graves du droit international humanitaire commis sur le territoire du Rwanda et les citoyens rwandais présumés responsables de tels actes ou violations commis sur le territoire d'États voisins, entre le 1^{er} janvier et le 31 décembre 1994. » C'est la première fois dans l'histoire qu'est introduit, dans les charges retenues contre « des gouvernants, des fonctionnaires ou des particuliers », le crime de génocide en plus de celui de crimes contre l'humanité. La création du TPIR fait suite aux débats du Conseil de sécurité, appuyés notamment sur des rapports du Haut-commissariat aux droits de l'homme de l'organisation internationale, transmis aux quinze membres par le secrétaire général Boutros Boutros-Ghali, parfois avec retard, comme l'enquête de la Commission des droits de l'homme du 28 juin 1994 (René Degni-Segui).

Aux côtés de la **justice internationale** rendue par le TPIR à Arusha (Tanzanie) de 1995 à 2015 et prolongée aujourd'hui par le « Mécanisme pour les Tribunaux pénaux internationaux » (Mécanisme ou MTPI), qui assume désormais la responsabilité des fonctions résiduelles du TPIR, se tiennent deux autres types de justice, une **justice nationale** toujours active dans certains pays, dont la France, instruisant et jugeant des génocidaires par application du principe de « compétence universelle », et une **justice rwandaise** sous la forme des tribunaux traditionnels *gacaca* en fonction de 2002 à 2012.

La justice n'est pas la seule réponse pouvant être opposée aux génocides et à leur répétition dans l'histoire. La recherche, la connaissance, l'éducation contribuent à la lutte contre les processus génocidaires et les menées négationnistes. À cette fin, le rapport de la Commission de recherche a recommandé la création d'un Centre international de recherche et de ressources (CIRRE), à l'initiative de la France, rejoignant le vœu du président de la République qui, dans sa lettre du 5 avril 2019, a annoncé que le génocide des Tutsi serait au programme des classes de Terminale en France. Le projet CIRRE est repris des conclusions de la Mission d'étude en France sur la recherche et l'enseignement des génocides et des crimes de masse, instituée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (30 mai 2016-4 décembre 2018). Il est précisé dans le rapport de la Commission de recherche, qui formule également des recommandations en matière de formation et d'éducation :

- « réforme du recrutement et de la carrière des hauts-fonctionnaires par l'obligation d'une expérience de la recherche en histoire et sciences sociales ;
- introduction d'un corpus d'histoire et d'éthique de la gestion de crise dans la formation initiale et continue des agents publics ;
- sanctuarisation dans les programmes scolaires de l'enseignement des génocides et des résistances aux génocides, traduction pédagogique renforcée des acquis de la recherche, soutien aux projets inter-établissements sur la transmission et la commémoration (exemple des jardins du souvenir ou jardins mémoriaux de Kigali, Paris, Marseille, Erevan...). »

La problématique du jalon pourrait être la suivante : **comment le choix de recourir à une justice traditionnelle souligne-t-il la volonté de reconnaître les souffrances et leurs mémoires, ainsi que ses limites ?**

Les tribunaux *gacaca*, une justice locale pour reconstruire la société ?

Créés par une loi de 2001 (complétée en 2004 et 2007), entrés en fonction l'année suivante, les tribunaux *gacaca* sont l'une des trois réponses judiciaires au génocide des Tutsi au Rwanda. Elle est propre au Rwanda, fait suite à une première expérience judiciaire nationale, et se réalise en parallèle avec les procès du TPIR comme avec ceux d'États-tiers instruisant sur la base de la « compétence universelle » reconnue en matière de crimes contre l'humanité et de crimes de génocide. Rappelons que ces deux infractions au « droit des gens » sont imprescriptibles, l'action publique ne pouvant jamais s'éteindre (du vivant des coupables présumés ou de leurs complices).

L'institution de cette justice traditionnelle rapportée au crime de génocide procède du constat que le TPIR serait dans l'incapacité de juger tous les auteurs d'infractions relevant du crime de génocide, compte tenu de leur nombre et, pour certains, de la disparition des preuves matérielles ou de l'impossibilité de déployer à grande échelle des expertises médico-légales. L'absence de justice qui en découlait créait une situation d'impunité propice à de nouvelles violences tandis que la mémoire des victimes et la sécurité des survivants n'étaient pas assurées. De plus, le TPIR s'étant spécialisé dans le jugement des dirigeants et des cadres du génocide, une grande partie d'entre eux, réfugiés dans des pays longtemps complaisants à l'égard de l'ancien régime Habyarimana (comme la France), échappaient à la justice.

Le Front patriotique rwandais, vainqueur militaire des forces armées rwandaises (FAR) et du pouvoir génocidaire, au pouvoir à Kigali à partir de juillet 1994, décida d'une répression judiciaire des crimes commis contre les Tutsi. Il l'institua par un ensemble de lois dont la première, le 30 août 1996, fixa le cadre d'une action pénale au moyen de tribunaux d'État. Elle organisa les poursuites en matière de crime de génocide ou de crimes contre l'humanité, distinguant 4 catégories d'inculpés :

- les planificateurs, les organisateurs, les leaders, les tueurs ayant eu recours à des tortures cruelles et des viols ;
- les auteurs ou complices d'homicides ;
- les auteurs de violence sans intention de causer la mort ;
- les auteurs d'infractions sur les biens.

Le travail d'enquête aboutit à une série de procès avec 30 % de condamnations à mort. Avec ces juridictions classiques, le problème posé par ce « génocide populaire » et le nombre des coupables présumés demeurait entier. Aussi se dessina la solution d'un recours et d'une généralisation à des juridictions *gacaca*, établies sur le modèle des assemblées traditionnelles dites « sur le gazon », soulignant le caractère de proximité de ces tribunaux chargés de juger les actes de génocide les moins graves en vertu des catégorisations de la loi du 30 août 1996. À la différence du TPIR et des juridictions d'État, les tribunaux *gacaca* rendirent une justice de proximité. Les peines évoluèrent aussi avec l'abolition de la peine de mort en 2007 et l'introduction des travaux d'intérêt général dans le pays.

Le rapprochement des tribunaux *gacaca* avec les commissions « Vérité et Réconciliation », tenues en Afrique du Sud de 1996 à 1998, instituant une justice « transactionnelle » ou « restaurative », est erroné, les premiers conservant un caractère pénal prononcé. L'historienne Hélène Dumas a relevé au cours de ses recherches « l'extraordinaire implication de toute une société dans l'entreprise génocidaire » que restitue, même physiquement et matériellement, la disposition de l'enceinte

judiciaire, placée en extérieur, rendant une justice « au ras du sol » : « pas de barre pour les témoins, pas de box pour les accusés, pas de bancs pour le public. Victimes, tueurs et témoins se côtoyaient dans un espace judiciaire où se jouait l'intimité sociale et affective de communautés brisées par les massacres. Les juges eux-mêmes n'étaient pas placés dans une position d'extériorité, la plupart étant victimes ou contemporains du génocide [2015] ».

L'historienne spécialiste des tribunaux *gacaca* insiste également sur la connaissance que les débats livrent sur la réalité de l'entreprise génocidaire sur le terrain. « À l'inverse de l'image d'Épinal d'une palabre réconciliatrice, les procès ont levé le voile sur les logiques implacables de l'extermination. Si je n'ai pas été confrontée directement aux récits de viol puisque les audiences avaient lieu à huis-clos, les débats n'ont rien épargné de la cruauté avec laquelle les massacres ont été commis. [...] Refuser de voir les manières de tuer, c'est s'empêcher de comprendre le génocide comme l'écrivait déjà en 1995 l'historien José Kagabo [2020] ». Elle a ainsi observé dans ses enquêtes que la justice *gacaca* ne fut pas « une justice ethnique », des Hutu pouvant faire valoir des actions de sauvetage tandis que le comportement de certains Tutsi était questionné. Les procès reposèrent en presque totalité sur la production de témoignages, acquérant une très forte oralité et n'intégrant pas d'instruction préalable. Chaque cour est uniquement formée de juges (un président ou « juge suprême », un vice-président, cinq juges assesseurs et un secrétaire), la plupart d'entre eux étant admis à ces fonctions après examen de personnalité et de moralité par des comités de secteur.

Fonctionnant entre 2001 et 2012, 12 000 tribunaux *gacaca* permirent de juger plus de deux millions de personnes, dont 65 % furent condamnées. Faute de témoignages, car l'essentiel des victimes n'était plus là pour témoigner et leurs « voisins » pouvaient retenir par-devers eux la vérité des faits, nombre de tueurs de Tutsi purent échapper à la condamnation par la justice *gacaca*. D'autres purent retrouver rapidement la liberté après leur incarcération. Les survivants ont pu à l'inverse être inquiétés par les bourreaux, leurs paroles susceptibles d'être niées, leurs traumatismes redoublés, leurs biens pour beaucoup jamais restitués. Toutefois fut affirmée, devant la population rwandaise comme face au monde, une volonté de justice, qui plus est pour les assassins ordinaires devant répondre de leurs actes. Si le vœu de « justice intégrale » demandé par les survivants ne fut pas exaucé, du moins une répression judiciaire d'ampleur fut permise par les tribunaux *gacaca*.

La matière des témoignages présentés à la cour comme la teneur des débats, toujours en *kinyarwanbda*, furent en partie transcrites, venant constituer de précieuses archives rassemblées et conservées par la Commission nationale de lutte contre le génocide (créée en 2007). La CNLG a également autorité sur les nombreux mémoriaux qui couvrent le pays, témoignant de l'entreprise génocidaire qui extermina un million de Tutsi et plusieurs dizaines de milliers de Hutu démocrates, plongeant les rescapés dans des abîmes de souffrances dont témoignent des enfants, des écrivaines et des écrivains, et les sépultures des victimes qui n'ont pu se reconstruire, ou qui sont encore assassinées notamment pendant les commémorations chaque mois d'avril. L'État rwandais maintient en alerte, à cette occasion, des unités d'action rapide de police judiciaire afin de protéger les victimes et d'arrêter les coupables.

Retrouvez éducol sur



Pour le second jalon : « La construction d'une justice pénale internationale face aux crimes de masse : le tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY) »

La création du Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY) se fait en réaction à une succession de massacres de civils en Bosnie-Herzégovine, massacres dont l'opinion publique européenne se saisit. Il est devenu impossible pour la communauté internationale, l'ONU et l'UE notamment, de se maintenir dans la tentative de neutralité dans laquelle elle s'est installée depuis le début du conflit en 1992. Son incapacité à mettre fin au conflit par la diplomatie est une des raisons de la création du tribunal. C'est un TPIY sans budget, sans force de coercition et sans beaucoup de soutien qui voit le jour le 25 mai 1993. Ses missions sont multiples et énoncées dans le texte de la résolution 827 des Nations unies : il s'agit tout d'abord d'établir les faits jugés, de punir les criminels, de lutter contre l'impunité. Au travers de toutes ces tâches, la mission est donc assignée au TPIY d'aider à la réconciliation, au rétablissement et au maintien de la paix. La question de la mémoire et de celle de l'histoire à construire à travers l'exercice de la justice peut être à nouveau mobilisée.

La problématique du jalon pourrait être : **comment le travail du Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie a-t-il contribué à l'élaboration de la mémoire du conflit en ex-Yougoslavie ?**

Rendre la justice, écrire l'histoire

À sa création, le Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie situé à La Haye est investi de multiples missions et espoirs inversement proportionnels aux moyens qui lui sont alloués. Les procureurs sont nommés par le Conseil de sécurité de l'ONU, qui élit également les juges du TPIY. C'est le bureau du procureur qui mène les enquêtes et soumet les affaires à la première chambre du TPIY. Au fil des mandats des procureurs nommés pour 4 ans, le programme de travail peut varier : juger tous les suspects ou ne juger que les plus grosses affaires pour déléguer les plus petits cas à la chambre des crimes de guerre de Sarajevo. C'est la seconde option qui est choisie faute de moyens sur le terrain, de budget mais aussi de volonté politique, la stratégie de fermeture du TPIY étant engagée dès 2004. Le TPIY instruit des affaires correspondant à quatre catégories de délits différentes : infractions graves aux conventions de Genève du 12 août 1949, violations des lois ou coutumes de la guerre, crimes de génocide, crimes contre l'humanité. Le Tribunal ne poursuit que des individus et n'est pas doté d'une police, ce qui rend son action sur le terrain délicate et dépendante du bon vouloir des États et d'organismes internationaux.

Avec la création du TPIY, il s'agit de judiciaireiser le conflit et de tenter de lutter contre l'impunité dans laquelle prennent place les crimes de guerre en ex-Yougoslavie, et particulièrement en Bosnie-Herzégovine à cette époque-là. Toutefois, la déclaration de Madeleine Albright lors du procès de Biljana Plavšić⁸ en 2002, « personne ne pensait qu'il y aurait des accusés, des audiences, des procès, des sentences », laisse entrevoir la superficialité du « souci moral » (Moe, 2010) qui guide la création du TPIY.

8. Biljana Plavšić : ancienne présidente de la République serbe de Bosnie élue en 1996 à la suite de Radovan Karadžić, elle est accusée en 2001 de crimes de guerre et de complicité de génocide, de crimes contre l'humanité. Elle est condamnée à 11 ans de prison pour crimes contre l'humanité et libérée au deux tiers de sa peine en 2009.

Il s'agit donc de rendre la justice dans le temps de la guerre et de l'immédiat après-guerre, moments où, comme le souligne Pierre Hazan, elle est totalement inaudible. Ce jalon est l'occasion pour les élèves de mettre à contribution la réflexion déjà acquise sur la construction de la mémoire et sur le passage de l'actualité au phénomène historique.

Le bureau du procureur décide de l'ouverture des enquêtes et de l'établissement des actes d'accusation qui doivent tout de même être confirmés par un juge. Le travail d'établissement des faits est gigantesque, comme dans l'enquête de Jean-René Ruez sur le génocide des musulmans de Srebrenica de juillet 1995. Ces enquêtes permettent d'établir les actes d'accusation, soit que l'accusé a commis ou ordonné les faits, soit qu'il n'a rien fait pour les empêcher malgré sa capacité à le faire (responsabilité du supérieur). Les procès sont retransmis dans les pays d'ex-Yougoslavie, mais cette retransmission ne joue pas le rôle pédagogique espéré par le TPIY. La longueur des procédures, des interrogatoires, le vocabulaire hermétique de la justice rebute les spectateurs qui ne s'attachent qu'aux verdicts.

L'une des plus grosses failles du TPIY est le manque de médiation auprès des populations locales. Absence d'explications de procédures, du travail d'enquête, des verdicts : rien n'est entrepris pour accompagner ce travail de justice alors qu'une des missions qui lui est assignée est bien celle de réconcilier ces populations auxquelles il s'adresse.

L'opacité de son fonctionnement renforce, au fil des années, la méfiance et le doute qui entourent le TPIY. Opacité dans l'établissement des peines qui paraissent incohérentes aux populations d'ex-Yougoslavie, opacité des négociations semblant protéger tel État ou tel autre (cf. l'affaire Hartmann), opacité autour des détentions, avec par exemple la mort de Slobodan Milošević dans sa cellule mais aussi le suicide en plein tribunal de Slobodan Praljak. Les populations ne comprennent pas ces défaillances. Les survivants et les familles des victimes y voient un manque de considération, une légèreté du TPIY, les nationalistes soupçonnent par exemple le TPIY de complicité dans la mort de Milošević, allant jusqu'à prétendre que ce dernier avait été assassiné. Le suicide de Praljak le jour de son verdict en appel suscite de nombreuses interrogations qui ne trouveront jamais de réponse, l'enquête ayant simplement conclu que le TPIY n'avait failli nulle part dans son protocole de sécurité. Les victimes qui attendaient le verdict depuis des années ont exprimé leur dégoût et leur grande colère à l'idée que Praljak ne purgerait jamais sa peine.

Le TPIY échoue ainsi dans son rôle réparateur et ne rencontre que très peu les attentes des populations locales.

Si les procès sont certes suivis, ce sont les peines qui intéressent le public et qui sont commentées et débattues : personne ne comprend la cohérence dans l'attribution des peines (Nemitz, 2010) qui sont en général inférieures à ce que les tribunaux locaux auraient prononcé au regard des différents codes pénaux. Il y a également un écart énorme entre les peines prononcées par le TPIY et celles prononcées par le TPIR. Le sentiment de frustration et la remise en question de la neutralité du TPIY⁹ découlent de ces zones d'ombre que le TPIY ne songe pas à éclaircir.

9. Voir le zoom p. 30.

Réception et négation

Pour comprendre les réceptions du travail du TPIY, il faut entre autres se pencher sur la complexité des politiques mémorielles mises en place depuis la Seconde Guerre mondiale et les manipulations mémorielles en cours, en Yougoslavie puis dans les différents États issus de la guerre, depuis les années 1970, notamment sur la question du « génocide » qui devient centrale dans les débats d'historiens. Durant deux décennies, le débat public tourne autour de la réinterprétation de la Seconde Guerre mondiale et du rôle des partisans communistes du maréchal Tito, qui ont libéré le pays de l'occupation nazie. L'évocation des crimes commis par les partisans, jusque-là, se double d'une lente réhabilitation des collaborateurs avec l'Allemagne nazie : les oustachis croates et les tchetniks serbes. Les premiers sont accusés d'avoir commis un génocide contre les Serbes, les seconds contre les musulmans. Ces batailles mémorielles alimentent les montées des revendications ethno-nationales au sein de la Yougoslavie. Ainsi, quand éclate la guerre en 1991, le mot « génocide » est dans tous les débats politiques et se trouve déjà vidé de toute substance alors même que la Yougoslavie avait ratifié les conventions de Genève et la convention de prévention et répression du génocide dès 1950.

Les sentences du TPIY arrivent dans une société déjà crispée autour des discours mémoriels sur lesquels personne ne s'accorde : ceux sur la Seconde Guerre mondiale et ceux, bien sûr, sur le dernier conflit. Au fil des procès et des sentences, les ethno-nationalistes de tout bord font du TPIY une institution politique et non judiciaire. Le fait de juger des individus et non des États empêche l'établissement des responsabilités politiques des États et frustre les survivants. Malgré un travail titanesque d'établissement des faits, le TPIY ne juggle pas les discours négationnistes, sur le génocide des musulmans de Srebrenica par exemple.¹⁰

Comme l'explique Jovana Trbovc, l'échec du travail du TPIY réside notamment dans le fait que les fondateurs du tribunal ont considéré pour acquis qu'une fois les faits établis, ils ne seraient plus contestables, « qu'une fois la vérité énoncée, elle deviendrait systématiquement partie de la mémoire publique ». Elle explique également que pour les fondateurs du tribunal, les procès de crimes de masse sont des événements historiques en soi et vont donc, d'eux-mêmes, donner forme à la mémoire collective concernant les événements jugés. Il n'en est rien.

Après la Seconde Guerre mondiale, la Yougoslavie a déjà connu sur son territoire des procès pour crimes de guerre ou collaboration avec les nazis. Ces grands procès avaient aussi pour fonction de faire oublier les crimes commis par les partisans de Tito, complètement passés sous silence par le pouvoir yougoslave, qui construit l'identité nationale sur leur lutte antifasciste victorieuse. Ces procès sont restés dans la mémoire collective comme des spectacles plus que comme un exercice de justice. Il ne faut donc pas négliger ce passif dans la réception du travail du TPIY et éviter d'aborder cette réception des sentences comme si les ex-Yougoslaves n'étaient pas déjà familiers avec ces crimes, au contraire très présents dans les histoires nationales.

Malheureusement, le TPIY s'est positionné et a été largement présenté comme une institution libérale venant apporter justice et réconciliation. Cette position surplombante qui n'a jamais tenu compte de l'histoire, des mémoires et des pratiques judiciaires yougoslaves et post-yougoslaves, a également desservi le TPIY, qui a échoué

10. Voir le zoom p. 30.

dans sa mission d'établissement d'une mémoire unifiée du conflit. Si le TPIY a établi les faits de nombreux crimes commis durant la guerre en ex-Yougoslavie, il n'a ni écrit l'histoire du conflit ni établi une mémoire autour de laquelle les populations auraient pu se retrouver. Ces missions lui avaient été attribuées en partant manifestement du principe qu'une fois la vérité des faits établie, elle serait admise par tous, ce qui fut une erreur de jugement des fondateurs du tribunal. Cette erreur amène à relier cette réflexion à la définition de l'histoire de l'introduction.

Les maintes missions assignées au travail du TPIY ont pesé de façon néfaste, non pas sur le travail de justice lui-même¹¹, mais sur le crédit apporté à son travail par les populations locales, dont beaucoup le trouvent biaisé et suspectent qu'il serve des buts politiques plus que sociaux. En effet, l'analyse par ethnicité des accusés montre un nombre de Serbes très dominant, ce qui, au lieu de montrer que ce sont de fait les forces armées serbes qui ont commis la majorité des crimes de masse, a fait dire aux nationalistes serbes que le TPIY était une machine anti-serbe dont le travail visait à discréditer l'ensemble de la nation serbe. Pour les nationalistes serbes, le TPIY n'a pas servi à rendre une justice équitable car, pour eux, les crimes commis contre les Serbes n'auraient pas été suffisamment jugés.

Zoom : la question du déséquilibre de traitement par le tribunal, un piège à éviter

La question la plus fréquente au sujet du travail du TPIY est la question du non jugement des crimes commis par l'Armée de Bosnie-Herzégovine (ARBiH). Ces crimes de moindre ampleur ont été délégués à la chambre des crimes de guerre de Sarajevo qui n'avance pas dans son travail car elle est paralysée par les ethno-nationalistes.

L'exemple le plus commenté est le cas de Naser Orić, commandant de l'ARBiH dans l'enclave de Srebrenica et qui est accusé de crimes de guerre sur les populations civiles serbes locales. Le non-lieu a finalement été prononcé faute d'une possibilité d'établir la responsabilité et/ou la participation d'Orić à ces crimes, ce qui ne veut pas dire qu'il n'a pas directement commandé et participé à ces crimes.

Il est difficile pour les populations locales de discerner ces finesses tant les émotions sont fortes. Si le TPIY prononce un non-lieu, pour les familles, cela équivaut à dire que les crimes n'ont pas eu lieu. Il y a, de plus, un réel tabou autour des crimes commis par l'ARBiH, qui n'est pas sans rappeler le silence qui a régné autour des crimes commis par les partisans.

Il faut aussi rappeler simplement que, s'il y a un grand nombre de Serbes jugés au TPIY par rapport à d'autres communautés, c'est parce que ce sont les forces serbes qui ont commis le plus grand nombre de crimes de guerre. Cette remarque ne signifie pas pour autant que les autres forces en présence n'ont pas elles-mêmes commis de crimes.

Face à des élèves qui pourraient remettre en cause le TPIY et questionnent sa probité, il est important d'aborder la question des crimes commis contre les civils serbes et qui, dans l'ensemble, ne sont pas jugés : ceux de la région de Srebrenica ou bien ceux commis à Sarajevo pendant le siège. Ceci a enclenché la construction de deux narrations en compétition : le génocide des musulmans de Srebrenica et les crimes commis contre les civils serbes de la même région, le « mythe » de la souffrance de la population de Sarajevo et les « milliers » de Serbes qui y auraient disparu.

Ces sujets, très peu abordés dans la recherche, commencent à peine à émerger, y compris en Bosnie-Herzégovine où les débats publics autour de ces crimes non-punis restent difficiles mais sont désormais visibles. Les évoquer serait l'occasion de montrer aux élèves que l'enseignement proposé en HGGSP est en lien étroit avec les avancées actuelles de la recherche historique.

Retrouvez éducol sur



11. Notons qu'il existe des débats d'historiens mais aussi de juristes sur certaines sentences dans les procès Gotovina, Orić, Šešelj.

Piste pédagogique - Une proposition sur les tribunaux gacaca au Rwanda

La proposition de piste pédagogique présentée ci-dessous vise à aider le professeur dans la mise en œuvre d'un des deux jalons. Elle n'exclut évidemment pas d'autres manières de mettre en œuvre ce jalon et ne signifie pas que la mise en œuvre de l'axe peut se contenter de ne traiter qu'un seul des jalons au programme.

Le travail sur les tribunaux *gacaca* doit permettre de confronter les paroles des victimes, des bourreaux et des témoins, mais également la vision de l'État rwandais. Il doit amener à une réflexion sur le rôle donné à la justice dans la construction des mémoires et de l'histoire ainsi qu'aux limites inhérentes à la pratique de cet exercice. Ces axes d'analyse se retrouvent dans le second jalon mais il est tout à fait possible d'établir une grille de lecture réutilisable pour le jalon sur l'ex-Yougoslavie afin de souligner les points communs et les divergences.

Dans un premier temps, une mise en contexte faite par le professeur sur les origines et le déroulement du génocide permet de mettre en avant les spécificités de ce type de crime, en particulier la dimension de « génocide des voisins », utilisée de plus en plus dans l'historiographie notamment pour expliquer le massacre de la Saint-Barthélemy en 1572¹². La notion de voisinage est indispensable pour saisir les enjeux de cette justice *gacaca*, qui s'exerce de manière locale entre gens qui se connaissent depuis longtemps, mais elle l'est aussi pour comprendre le fonctionnement des autres types de justice qui ont tous une mission de restauration de la société par la proximité. Un texte expliquant les origines et le fonctionnement des tribunaux *gacaca* est alors distribué aux élèves¹³, avec un double questionnement :

- définir et caractériser le type de justice exercée dans ces tribunaux ;
- expliquer les finalités mais aussi l'intérêt pour permettre la réparation d'une société et l'apaisement des mémoires d'avoir recours à une justice locale plutôt qu'à des tribunaux nationaux ou internationaux.

Cela permet de poser la problématique sur le rôle de la justice pour la reconnaissance des victimes, le jugement des coupables et la reconstruction de la société, à travers notamment l'émergence des mémoires et la construction de l'histoire.

Dans ce but, les élèves reçoivent des dossiers documentaires composés de témoignages de victimes sur les tribunaux *gacaca*, de juges de ces tribunaux, de détenus, et de justes (il est possible d'en trouver dans les travaux d'Hélène Dumas, notamment *Sans ciel ni terre* pour des témoignages d'orphelins survivants, mais aussi dans le rapport de l'organisation *Penal Reform international*¹⁴). On adjoint au dossier au moins une photographie de ces tribunaux, ainsi que des éléments sur la procédure et sur le nombre de procès et de condamnations.

12. On peut mentionner à ce sujet un entretien avec Hélène Dumas et Jérémie Foa dans *Le Nouvel Observateur* du 18 décembre 2021 : « « De la Saint-Barthélemy au Rwanda, comment en vient-on à massacrer son voisin ? » »

13. On peut par exemple utiliser le texte page 16 du rapport [Huit ans après... Le point sur le monitoring de la gacaca au Rwanda](#) de l'organisation *Penal Reform International*, daté de 2010

14. *Ibid*, pp. 36, 37, 39 par exemple.

Un questionnement commun est alors proposé aux élèves autour de trois axes :

- ce qui est attendu des procès, ce qui est demandé ;
- la façon dont les autres acteurs sont vus, caractérisés ;
- ce que chacun retire du procès, l'opinion qu'il a sur cette justice et ce qu'elle a permis.

La confrontation des points de vue des différents acteurs doit amener à comprendre les enjeux de cette justice et les tensions sociales et mémorielles qui parcourent cette société, ainsi qu'à proposer une première conclusion sur la perception de cette justice.

Il est possible de mettre cette réflexion en perspective, par exemple avec l'analyse de documents faisant le bilan de cette expérience. On peut par exemple s'appuyer sur l'échange de courriers entre l'organisation *Human rights watch* et le gouvernement rwandais en 2011¹⁵, où l'organisation souligne à la fois les réussites et les manquements de ces tribunaux, et où le gouvernement rwandais justifie son action.

En confrontant ces analyses aux points de vue des acteurs et témoins des procès, les élèves font ressortir les enjeux des procès, ce que pouvait faire cette justice, ce qu'elle a réalisé, ce qu'elle ne pouvait pas faire et ce qu'elle n'a pas fait. La citation suivante, issue de la réponse du ministère de la Justice rwandais, peut être un support d'analyse : « En fait, le système gacaca n'est pas et n'a jamais eu pour but d'être un instrument judiciaire ; il s'agit plutôt d'un système d'évolution sociale, culturelle et juridique ayant pour objectif, entre autres, de parvenir à la réconciliation des Rwandais et à la reconstruction de la société rwandaise qui a été déchirée par le génocide des Tutsis en 1994. » Le professeur demande dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints, et pourquoi ce rôle a été donné à une structure judiciaire. Un parallèle avec d'autres modes de gestion des après-guerres étudiés, comme les amnisties suite à la guerre d'Algérie, peut également nourrir cette conclusion sur le rapport entre justice, mémoire et histoire face aux enjeux de la reconstruction d'une société.

Orientations pour la mise en œuvre de l'objet de travail conclusif : «L'histoire et les mémoires du génocide des Juifs et des Tsiganes»

Articulation et sens général

Articulation de l'objet de travail conclusif avec le thème

Le thème conclusif s'appuie sur des notions qui ont été abordées au cours de l'introduction et des axes 1 et 2 (histoire, mémoire, génocides, crimes de masse, crimes contre l'humanité, etc.). Elles peuvent être réinvesties dans le traitement de cette partie qui ouvre vers de nouvelles perspectives. Il s'agit ici de :

- mettre en lumière la construction progressive d'une mémoire collective autour de crimes sans précédent et l'émergence – fruits d'un long travail de reconnaissance – de lieux de mémoire ;
- souligner le rôle de la justice internationale après Nuremberg dans la construction de mémoires aux échelles internationale et nationale ;
- interroger, enfin, le rôle de la littérature et du cinéma comme sources de connaissance majeures du génocide, mais aussi de débats sur les représentations de crimes inédits.

Retrouvez éducol sur



15. On peut retrouver ces lettres dans le [rapport constitué par l'organisation](#), qui donne d'autres ressources.

Ce thème conclusif permet de combiner les réflexions des deux premiers axes en mettant en perspective la construction des mémoires et de l'histoire d'un événement autour d'objets d'étude qui permettent d'articuler mémoires et construction de l'histoire sur la durée, mais aussi de placer les enjeux liés à la justice au-delà du moment de l'immédiat après-conflit, du fait de la nature imprescriptible du génocide et des crimes contre l'humanité. Cet objet permet également de montrer la place fondamentale prise par la mémoire et ses usages dans nos sociétés, à travers leur inscription dans l'espace et à travers la fiction, interrogeant ses rapports avec l'histoire.

Sens général de l'objet de travail conclusif

Un temps passée au second rang derrière la mémoire des résistants, la spécificité du génocide des Juifs et des Tsiganes émerge progressivement dans la mémoire collective : « Les premières représentations de l'extermination des Juifs, les premiers récits, les premiers témoignages, les premières commémorations, monuments et mémoriaux, ainsi que les premiers procès se développent partout en Europe dans la sortie immédiate de la guerre et du génocide, en 1944-45, en prolongeant des initiatives prises durant la guerre elle-même. Cette « première mémoire » a permis, dans une Europe en ruines, une amorce de la prise de conscience sur la singularité de la Shoah qui ne se développera que plus tard » (H. Rousso, 2016, p. 268). C'est en effet au cours des décennies suivantes, non sans difficultés, que se met en place une politique de la mémoire. Les témoignages des survivants comme Primo Levi ou ceux, posthumes, de victimes comme Anne Frank, le jugement des criminels nazis à Nuremberg (étudié par les élèves dans le cadre du programme d'histoire de tronc commun), la découverte progressive du processus génocidaire par les historiens, invitent à caractériser un crime sans précédent, eu égard aux travaux de Raphaël Lemkin¹⁶ (1943) et à la convention pour la prévention et la répression du crime de génocide adoptée par l'ONU en 1948.

Une « dynamique nouvelle » (O. Lalieu, 2021) s'affirme dans les années 1960 et 1970. Elle s'ouvre avec le procès Eichmann (1961), marquant le début de « l'ère du témoin » (A. Wieviorka, 1998), s'affirme avec le renouveau historiographique (R. Paxton, *Vichy et les Juifs*, 1973), qui fait face à l'affirmation du négationnisme (cf. l'entretien de L. Darquier de Pellepoix en 1978 à *L'Express*). Cette dynamique est également marquée par des actions militantes fortement médiatisées et s'appuyant sur des travaux historiques afin de juger les criminels nazis ayant échappé à la justice, et symbolisées par les figures de Serge et Beate Klarsfeld. Cette séquence se poursuit dans les années 1980-1990 avec les procès Barbie (1987), Touvier (1994) et Papon (1998). En lien avec les progrès de la recherche historique, la question du génocide est abordée de façon de plus en plus précise dans les programmes scolaires. Enfin, cette mémoire se mondialise, avec la création du Mémorial de l'Holocauste à Washington en 1993 et l'adoption par l'ONU d'une journée dédiée à la mémoire des victimes de l'Holocauste en 2005. Ce contexte favorise une meilleure connaissance du génocide des Juifs et de sa spécificité dans l'opinion publique.

La mémoire du génocide des Tsiganes correspond à une prise de conscience plus tardive. Ce génocide fut largement oublié au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (ainsi, aucun témoin tsigane n'est appelé au tribunal de Nuremberg). Pourtant, « dans l'ensemble de l'Europe occupée, entre 250 000 et 500 000 Tsiganes, hommes, femmes et enfants ont été exterminés par les nazis et leurs complices au

16. Voir page 5 dans la partie sur le thème introductif.

cours de la Seconde Guerre mondiale. Ces familles ont été décimées de multiples manières. Elles ont été exclues juridiquement, arrêtées et parquées dans des camps de transit, déportées dans des camps de concentration et gazées. Elles ont été massacrées par l'armée occupante avec la complicité de civils, enfermées dans des ghettos puis exterminées. Elles ont été internées dans des camps régionaux, comme en France dans la région Centre, et en Italie où elles vécurent dans des conditions effroyables» (M.-C. Hubert, 2015). Il faut attendre les années 1970 pour que les premiers travaux historiques viennent éclairer ce génocide. L'ouverture du centre de documentation culturel des Sinti et Roms d'Allemagne en 1997 encourage les recherches historiques dans l'ensemble de l'Europe. En 1982, le chancelier allemand Helmut Schmidt reconnaît officiellement le génocide des Tsiganes; il faut attendre 2011 pour que l'Union européenne suive cette même voie. En France, de 1940 à 1946, environ 6 500 Tsiganes, hommes, femmes et enfants, ont été internés, notamment à Montreuil-Bellay, dans le Maine-et-Loire, où se situait le plus grand camp d'internement des Tsiganes de France. En 2016, François Hollande, président de la République, reconnaît la responsabilité de l'État français dans la persécution des Tsiganes.

L'affirmation des mémoires et la construction de l'histoire du génocide des Juifs et des Tsiganes se sont faites progressivement, rythmées par les évolutions de la recherche historique, les évolutions de la société et la volonté des groupes mémoriels. Elle est notamment marquée par la place renforcée de la mémoire et du témoin, qui se traduit à la fois judiciairement et politiquement.

Problématiques du thème conclusif

Comment l'histoire du génocide des Juifs et des Tsiganes s'inscrit-elle dans la mémoire collective? Quelles ont été les étapes de la reconnaissance de ses mémoires et de la construction de cette histoire? De quelle manière la littérature et le cinéma contribuent-ils, non sans poser question, à une plus grande connaissance de ces génocides dans l'opinion publique?

Éléments fondamentaux. Notions et points de connaissance

Pour le premier jalon : « Lieux de mémoire du génocide des Juifs et des Tsiganes »

Dans les années 1980, Pierre Nora lançait une vaste étude développant le concept nouveau de « lieu de mémoire ». Elle consistait à mettre en lumière la parenté liant les « mémoriaux vrais » (monuments aux morts, panthéon, plaques commémoratives) avec d'autres objets comme les musées, les commémorations, ou encore les archives.

Entrée dans le *Grand Robert* en 1993, l'expression « lieux de mémoire » est devenue d'un usage courant. Selon Pierre Nora, « un lieu de mémoire dans tous les sens du mot va de l'objet le plus matériel et concret, éventuellement géographiquement situé, à l'objet le plus abstrait et intellectuellement construit. ». Cette notion s'est étendue de fait aux institutions, voire aux discours ou constructions mémorielles propres à une nation.

Comment dès lors penser les lieux de mémoire notamment lorsqu'il s'agit de lieux attachés à un génocide?

Cela pourrait donner la problématique suivante : **comment la mémoire collective du génocide des Juifs et des Tsiganes s'incarne-t-elle en Europe à travers des lieux de mémoire? En quoi ces lieux sont-ils symboliques de la construction mémorielle des génocides?**

Retrouvez éducol sur



Lieux de mémoire du génocide des Juifs : commémorer en l'absence de lieux clairement identifiés

L'un des points communs aux génocides tient au fait que les individus qui les ont perpétrés ont tout mis en œuvre pour qu'il ne subsiste plus aucune trace de leur crime. Dans le cas de la Shoah ou du génocide des Tsiganes, les lieux de mémoire peuvent être variés, tant les méthodes de destruction l'ont été. Il serait aisé de penser que les lieux de mémoire se trouvent uniquement sur les lieux du crime. Or, dans la mesure où de nombreux lieux ont été eux-mêmes détruits, la topographie du lieu ne représente pas nécessairement un élément structurel du lieu de mémoire. C'est par exemple le cas des centres de mise à mort de Belzec, Sobibor ou Treblinka dont tout ou partie a été démoli volontairement par les nazis. Certains *krematorium* de Birkenau présentent une même situation. Dès lors et bien souvent, les espaces attachés aux lieux des génocides peuvent presque être définis comme des non-lieux, tant le vide est le caractère absolu du processus de destruction.

Cette réalité a influé sur la mise en place des lieux de commémoration : en ce qui concerne le génocide des Juifs d'Europe (la Shoah), un des premiers monuments érigés date de 1946. Il a été réalisé par une poignée de survivants du ghetto de Minsk à l'emplacement dénommé « Yama » (« fosse » en russe), où furent massacrés 5 000 Juifs, dont des femmes et des enfants, le 2 mars 1942. Dès 1948, sur les ruines du ghetto de Varsovie, à l'initiative de survivants et d'associations, un monument dédié à l'insurrection du 19 avril 1943 est inauguré ; en 1970, le chancelier allemand, Willy Brandt, vient s'y recueillir, demandant pardon au nom du peuple de la République fédérale d'Allemagne. De nombreux autres monuments, pour la plupart de petite taille ou parfois sous forme de plaques, furent installés à l'emplacement des fosses d'exécution en Union soviétique dans les années 1950. La majorité d'entre eux ne mentionnent cependant que les « victimes innocentes des occupants germano-fascistes » et présentent une étoile rouge ou des symboles du communisme.

En Israël, la question d'un lieu de mémoire se pose dès les premières années d'existence de l'État : le mémorial des victimes de la Shoah Yad Vashem est créé par une loi israélienne de 1953, et ouvre à Jérusalem en 1957 : sa mission principale est de collecter les souvenirs, la mémoire des Juifs assassinés durant la Shoah. Le « Hall des noms » de Yad Vashem est ainsi inauguré en 1977 pour commémorer chaque victime de la Shoah et créer un lieu où l'on peut se recueillir et réciter le kaddish, à défaut de pouvoir se rendre sur la sépulture, souvent introuvable, du défunt ou de la défunte.

La plupart des premiers mémoriaux sont ainsi le fait d'initiatives privées, et sont souvent impulsés, réalisés et financés par les associations d'anciens survivants. Ces premiers lieux mémoriels sont aussi des lieux concrets et encore visibles de la destruction des Juifs ; il fut en effet long et difficile dans les sociétés d'après-guerre de mesurer l'immensité de la perte des populations juives et tziganes en Europe, comme la multiplicité des lieux de leur anéantissement. Les gouvernements et pouvoirs publics ne s'en emparent que bien plus tardivement, tant la mémoire s'inscrit sur un temps long correspondant aussi à des prises de positions politiques ou à des débats autour de mémoires conflictuelles.

À partir des années 1970, la mémoire du génocide des Juifs se fixe en grande partie sur un lieu central : le camp d'Auschwitz-Birkenau. Plusieurs raisons expliquent cette centralité : Auschwitz étant à la fois un camp de concentration et un centre

de mise à mort, il n'a pas subi la destruction totale des autres lieux du génocide comme Treblinka. De plus, sa double nature a fait que certains déportés n'étaient pas immédiatement assassinés : il y a donc des survivants d'Auschwitz, là où il n'y a quasiment aucun survivant des autres centres de mise à mort, d'autant que l'activité du camp s'est poursuivie quasiment jusqu'à la fin de la guerre. Enfin, les déportés d'Auschwitz venaient pour beaucoup de l'Ouest de l'Europe, et les survivants y ont ensuite porté la mémoire de ce lieu.

Cette focalisation de la mémoire sur Auschwitz pose de nombreux problèmes : elle brouille la frontière entre la logique concentrationnaire et la logique du génocide, elle met en avant des moments comme la sélection (notamment dans le cinéma) qui relèvent de l'exception, la sélection n'existant qu'à Auschwitz et Majdanek, elle focalise la mémoire sur les victimes d'Europe occidentale par rapport aux victimes juives de Pologne et de Russie, bien plus nombreuses. Auschwitz ayant également été un camp de prisonniers de l'armée polonaise, il se trouve aussi au cœur de querelles mémorielles, notamment entre la Pologne et la Russie. Auschwitz montre ainsi à la fois l'affirmation mémorielle depuis les années 1960-1970, mais aussi la complexité du rapport entre cette logique mémorielle et celle de la construction historique.

Depuis une trentaine d'années, plusieurs nouveaux enjeux font évoluer les lieux de mémoire de la Shoah : la persistance des discours négationnistes et la disparition annoncée des survivants, mais aussi le manque de moyens et des tensions politiques dans les pays où se trouvent les lieux de la Shoah. Cela a entraîné le développement de nouveaux lieux de mémoire dans différents endroits : dans des villes dont la communauté juive a été victime de la Shoah, comme Budapest ou Berlin, ou aux États-Unis, où vit la plus importante communauté juive du monde : le United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), inauguré en 1993 à Washington D.C., reçoit environ 15 millions de visiteurs par an, dont un grand pourcentage de scolaires. Enfin, des mémoriaux virtuels se développent, comme la [carte interactive de l'association Yahad – In Unum](#), recensant les sites d'exécution en Europe de l'Est, accompagnés de fiches explicatives et d'extraits d'archives. Ces nouveaux lieux de mémoire mêlent souvent commémoration et recherche historique : le Mémorial de la Shoah de Paris, inauguré en 2005 (voir *infra*) en est un exemple.

Lieux de mémoire du génocide des Tsiganes : l'image d'une reconnaissance très tardive

L'étude et la construction des lieux de mémoire du génocide des Tsiganes témoignent également des difficultés inhérentes aux temps de la mémoire. Il faut attendre 1982 pour qu'un chancelier allemand, Helmut Schmidt, reconnaisse officiellement le génocide des Tsiganes européens perpétré par les nazis. L'un des premiers lieux de mémoire du génocide des Roms, visant à faire reconnaître le massacre des Tsiganes par les nazis, fut inauguré sur le territoire du centre de mise à mort de Birkenau au début des années 1970, grâce au travail des frères Vinzenz et Oskar Rose. Dix ans plus tard, le gouvernement d'Helmut Kohl décide de l'opportunité d'un mémorial, sur le territoire allemand cette fois-ci. Œuvre de l'artiste israélien Dani Karavan, ce monument érigé en 2012 rappelle, à quelques centaines de mètres de la porte de Brandebourg et du Reichstag, l'extermination de 500 000 Tsiganes européens sous le III^e Reich.

Les études historiques sur les Tsiganes sont récentes et les reconnaissances étatiques tardives. En France, le premier monument à la mémoire des Tsiganes morts sous l'Occupation est inauguré à Saint-Sixte près d'Agen dans le Lot-et-Garonne en 2016.

Retrouvez éducol sur



Enfin, la date du 2 août a été retenue comme journée européenne de commémoration de l'holocauste des Roms, en référence à la nuit du 2 au 3 août 1944 où les nazis décident la liquidation des derniers Tsiganes du camp d'Auschwitz.

Étudier un lieu de mémoire : aux origines du Mémorial de la Shoah

Le Mémorial de la Shoah fut inauguré le 25 janvier 2005 par Jacques Chirac, président de la République, soixante ans après la découverte des camps d'Auschwitz-Birkenau par les troupes soviétiques. Situé dans le quartier du Marais à Paris, le Mémorial de la Shoah est un musée, un centre de documentation et un lieu de mémoire. Premier centre de documentation sur l'histoire de la Shoah en Europe, il a été créé en 1943 par Isaac Schneersohn à Grenoble, dans la clandestinité, sous le nom de Centre de documentation juive contemporaine (CDJC). En 1956, il est associé au Mémorial du Martyr juif inconnu à Paris : ces deux lieux fusionnent en 2005 pour devenir le Mémorial de la Shoah. Inauguré en 2012, le Mémorial de la Shoah de Drancy (Seine-Saint-Denis) est situé face au bâtiment de la Cité de la Muette qui, entre 1941 et 1944, servit de camp d'internement et de transit des Juifs de France.

Les espaces qui le caractérisent peuvent faire l'objet d'une étude en classe en s'appuyant sur la [visite virtuelle](#) proposée par sur le site officiel du mémorial. Un travail en groupe dans la classe permet de distinguer les différents espaces du Mémorial de la Shoah et d'envisager une mise en commun. Plusieurs entrées peuvent être retenues :

- les espaces de la mémoire ;
- les espaces du musée ;
- le centre d'archives.

En interrogeant l'emplacement, l'organisation, la finalité et l'activité de ces espaces, il est possible de faire ressortir les logiques et l'évolution d'un lieu de mémoire en lien avec celles de l'histoire et des mémoires du génocide, mais aussi des autres génocides.

Pour le deuxième jalon : « Juger les crimes nazis après Nuremberg »

Le jugement des crimes nazis ne fait que commencer avec le tribunal de Nuremberg, institué par les accords de Londres du 8 août 1945. Dans un premier temps, d'autres procès furent ensuite organisés dans les quatre zones d'occupation. En outre, le caractère imprescriptible des crimes contre l'humanité et du crime de génocide étale le temps de la justice jusqu'à notre époque. C'est une façon de voir comment la façon de juger ces crimes évolue, d'une nécessité de juger dans l'immédiat dans un contexte de reconstruction (comme on le voit dans le jalon 2), à celle de juger bien longtemps après les crimes, avec une plus grande connaissance historique et des enjeux sociaux différents, largement dominés par les questions mémorielles.

La problématique du jalon pourrait être : **dans quelle mesure la justice internationale, qui émerge avec le tribunal de Nuremberg, a-t-elle contribué à la reconstruction des fondements des sociétés ? Comment, après Nuremberg, les procès témoignent-ils d'une évolution dans le rapport des sociétés à leur mémoire ? Dans quelle mesure ces procès répondent-ils à des enjeux politiques, sociaux et historiques ?**

Dans la perspective plus large de la dénazification de l'Allemagne et de sa reconstruction politique et morale, des procès de responsables et de fonctionnaires de sites concentrationnaires (Bergen Belsen dès 1945, Ravensbrück en 1946, et les premiers procès d'Auschwitz en 1947) se tiennent en Allemagne. Cependant, la spécificité du génocide des Juifs fut peu prise en compte à cette époque.

Après la Seconde Guerre mondiale, plus de 5 000 individus furent jugés et condamnés pour leur participation à des degrés divers à l'entreprise criminelle nazie. Moins de 800 furent condamnés à la peine capitale, et seulement 500 furent réellement exécutés. La guerre froide marque un net ralentissement dans l'organisation de ces tribunaux et procès, qui deviennent dès lors moins visibles dans l'espace public et dans les enjeux des sociétés d'après-guerre. La traque des anciens nazis est en effet moins prioritaire que la reconstruction et le développement de la RFA dans le contexte de la guerre froide. Elle repose alors sur la volonté de personnages isolés, comme Fritz Bauer, procureur général, dont la détermination aboutit au « second procès d'Auschwitz » à Francfort. Il joue également un rôle décisif dans l'arrestation en Argentine d'Adolf Eichmann par les services israéliens, moment clé à mettre en avant avec les élèves.

Le procès d'Adolf Eichmann à Jérusalem en 1961 ouvre en effet « l'ère du témoin » (A. Wieviorka, 1998). Il s'agit d'un véritable tournant dans la compréhension de la Shoah, en raison notamment des témoignages des 111 victimes qui furent entendues à la barre du tribunal. Voulu par David Ben Gourion, Premier ministre du jeune État d'Israël, comme un « Nuremberg du peuple juif », le procès fut retransmis par les télévisions du monde entier. Jugé pour 15 chefs d'accusation, dont crime contre l'humanité, crime de guerre, et crime contre le peuple juif, Eichmann, sa figure et son jugement, furent aussi l'objet d'intenses débats. La notion de « banalité du mal » forgée par la philosophe Hannah Arendt au cours de ce procès contribue à ces nombreuses controverses autour de la participation et de la responsabilité des acteurs du génocide.

En France, la traque des criminels nazis fut menée par les époux Serge et Beate Klarsfeld. Elle permit notamment l'arrestation de Klaus Barbie en 1983. Le chef de la Gestapo de Lyon fut poursuivi pour trois rafles de Juifs, dont celles des 44 enfants d'Izieu le 6 avril 1944, et pour des actes de torture et de déportation. Première personne jugée en France pour crime contre l'humanité en 1987, il fut condamné à la prison à perpétuité. Le procès Barbie fut le premier intégralement filmé en France, comme l'avait été le procès Eichmann, selon la volonté du Garde des Sceaux Robert Badinter. Cela souligne le sens mémoriel, historique et pédagogique de cette justice, amenant à contrevenir exceptionnellement au principe de non-diffusion, fait en temps normal pour garantir la sérénité et l'objectivité des débats.

Les procès participent de la reconstruction des sociétés d'après-guerre par les différents enjeux et débats judiciaire, pédagogique, commémoratif, géopolitique, moral et politique qu'ils soulèvent.

Pour le troisième jalon : « Le génocide dans la littérature et le cinéma »

La Shoah, depuis les lendemains de la guerre, a été racontée de façons multiples, d'abord par les survivants, puis par des auteurs, des artistes qui en ont fait un objet de fiction, analysé et revisité jusqu'à aujourd'hui. L'évolution de la place du génocide dans la littérature et le cinéma donne un autre regard sur la façon d'en transmettre la mémoire et l'histoire, mais se relie à l'évolution de cette mémoire, non sans débats ni controverses.

Retrouvez éducol sur



La problématique du jalon pourrait être : **comment les témoignages permettent-ils d'appréhender la réalité des génocides? Dans quelle mesure la littérature et le cinéma sont-ils devenus des outils participant à la transmission de la mémoire des génocides? Comment la mémoire des génocides est-elle transmise par la littérature et le cinéma? Quelles questions posent ces représentations face à l'évocation de l'indicible?**

Les survivants, passant de l'écriture d'un témoignage à la fiction, s'emparèrent rapidement de la littérature au lendemain de la guerre. Dès 1945, de nombreux écrits vinrent raconter la spécificité de l'anéantissement des Juifs d'Europe, mais ne trouvèrent que peu d'audience et firent face à bien des obstacles dans leur diffusion. Seule la publication du *Journal* d'Anne Frank par son père Otto Frank, en 1947 aux Pays-Bas, traduit en France et en Allemagne en 1950, eut un réel retentissement à cette époque. Il est devenu depuis un témoignage majeur, publié dans le monde entier.

Contrairement aux déportés ou aux journalistes qui publient en France, entre 1944 et 1947, une centaine de récits concentrationnaires pour témoigner des atrocités nazies, André Schwarz-Bart, jeune écrivain, choisit la veine romanesque pour dépeindre le génocide perpétré en particulier à Auschwitz comme le point d'aboutissement de siècles d'antisémitisme dans son ouvrage de 1959 *Le dernier des justes*, suscitant de nombreuses polémiques tout en obtenant le prix Goncourt.

Il faut attendre les années 1970 pour assister à une forme de renouveau dans les productions littéraires, au moment de l'affirmation de la mémoire de la Shoah et d'importants progrès de la connaissance historique sur le sujet. La circulation plus rapide de l'information, ainsi que la popularisation du cinéma, amènent à l'émergence de fictions, liées à la figure du bourreau. Certains témoignages (comme ceux de Primo Levi ou d'Elie Wiesel) furent aussi réédités. Les œuvres fictionnelles liées à la Shoah devinrent un genre littéraire à part entière, participant de la connaissance de l'événement. À partir des années 1970, la littérature suit l'émergence de la mémoire de la Shoah, à travers des auteurs ne l'ayant pas directement vécue, comme Georges Perec, enfant caché, ou Patrick Modiano. La littérature questionne la mémoire et peut explorer, par le biais de la fiction, des aspects de la Shoah que l'histoire peut difficilement atteindre, du fait des exigences de la méthode historique. Cela peut occasionner des polémiques, comme dans les œuvres traitant de la figure et de la psychologie des bourreaux : *La mort est mon métier* de Robert Merle fait figure de pionnier dans ce registre en 1952, avant *La flèche du temps* de Martin Amis en 1991 et *Les bienveillantes* de Jonathan Littell, prix Goncourt en 2006. Ces romans alimentent les débats sur la nécessité de décrire l'indicible, et sur la question de la banalité et la compréhension du mal absolu. La littérature peut aussi faire polémique quand elle amène à un jugement sur l'histoire, comme dans *Jan Karski* de Yannick Haenel, où la figure du résistant polonais et sa rencontre avec F. D. Roosevelt est racontée pour dénoncer le refus des Alliés d'intervenir pour arrêter la Shoah, analyse contredite notamment par Claude Lanzmann et Annette Wieviorka, qui résume ainsi la question : « Quand le romancier s'attaque à l'histoire, il a le droit d'en faire ce qu'il veut, mais cela n'a d'intérêt que s'il nous dévoile une vérité qui échappe à l'historien ».

La production audiovisuelle suit cette évolution : le téléfilm *Holocaust*, diffusé à la télévision américaine en 1978, et son succès mondial, marque un véritable tournant dans la conscience du génocide, notamment auprès des jeunes générations. Parfois perçues comme une histoire et une mémoire figées, le cinéma et les productions documentaires sur la Shoah rendirent accessible la compréhension d'un événement européen qui n'avait pas été vécu par les enfants ou les petits-enfants des survivants.

Le film *La liste de Schindler* du réalisateur Steven Spielberg, sorti en 1993, ou encore *La Vie est belle* de Roberto Benigni, sorti en 1997, témoignent également d'une dimension plus « populaire », inscrivant la Shoah et ses mémoires dans les consciences collectives et garantissant son ancrage dans les représentations culturelles nationales. Les questions autour de la mise en récit et de leur véracité historique suscitent de nombreuses controverses, tout comme celles autour de la possibilité et de la façon de décrire ou d'évoquer la mort de masse, notamment les chambres à gaz. Dans le film *Le fils de Saul*, sorti en 2015, le réalisateur László Nemes s'approche au plus près de cette mort de masse en se concentrant sur l'expérience d'un *Sonderkommando*, un des déportés chargés d'amener les autres vers la chambre à gaz puis d'évacuer leurs corps : il montre ainsi tout le processus, de l'arrivée à la destruction finale des corps, mais sans montrer le moment de l'assassinat. Il reste ainsi dans le champ de ce qui peut être décrit et qui a été documenté par les historiens, tout en faisant ressentir l'expérience de la mort de masse à travers un acteur qui est lui-même à la fois bourreau et victime. Claude Lanzmann a ainsi soutenu le film, y voyant l'opposé de la *Liste de Schindler*, à qui il reprochait de « trivialisier la Shoah ».

Pistes pédagogiques – travailler sur la mémoire des génocides et le cinéma à travers *Shoah* de Claude Lanzmann (1985)

La proposition de piste pédagogique présentée ci-dessous vise à aider le professeur dans la mise en œuvre d'un des deux jalons. Elle n'exclut évidemment pas d'autres manières de mettre en œuvre ce jalon et ne signifie pas que la mise en œuvre de l'objet de travail conclusif peut se contenter de ne traiter qu'un seul des jalons au programme.

Le film documentaire de Claude Lanzmann (1925-2018), sorti sur les écrans français en 1985, a marqué une étape importante dans la représentation cinématographique du génocide des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale.

Entre 1976 et 1981, trois cent cinquante heures de film ont été tournées. Durant dix campagnes de tournage, Claude Lanzmann est parti à la recherche des traces du crime, a relevé les pièces à conviction, identifié les lieux et écouté victimes, criminels et témoins. Il mêle ainsi plusieurs points de vue sur le déroulement de la Shoah en Europe et n'utilise pas d'éléments d'archives pour étayer sa démonstration.

D'abord sorti en salles en France, le film fut programmé en 1987 par TF1 en dernière partie de soirée, au moment où se terminait le procès Barbie ; en 1993, sur France 2 à 20 h 50, puis sur Arte au début de l'année 1998. *Shoah* a été diffusé en versions plus ou moins courtes sur les télévisions et dans les cinémas du monde entier, provoquant de grands débats, notamment en Pologne. *Shoah* amorce une représentation radicale du génocide, mais aussi de ses responsables. Le film a succédé comme œuvre de référence à *Nuit et Brouillard* d'Alain Resnais (1955), qui assemblait au contraire des

archives et des plans tournés par le cinéaste, accompagnés d'un texte du poète et ancien déporté Jean Cayrol et d'une musique dramatisante, et ne différencie pas encore la logique concentrationnaire de la logique d'extermination. La singularité de *Shoah* reste entière, et on doit aussi à Claude Lanzmann d'avoir imposé le terme hébraïque *Shoah* dans le vocabulaire et dans la mémoire collective française pour désigner la destruction des Juifs d'Europe.

Étude d'une séquence du documentaire : [Simon Srebnik et le centre de mise à mort de Chelmno](#)

Cette séquence ouvre le film de Claude Lanzmann et inaugure ce que le réalisateur nomme la « Première époque ». Après un plan texte de présentation à l'écran sur l'histoire de ce centre de mise à mort et la destinée de Simon Srebnik, la caméra montre de nos jours, en Pologne, un lieu situé dans une forêt. Deux hommes naviguent sur une barque. L'un d'entre eux se met à chanter.

Le questionnement avec les élèves pourrait porter sur trois entrées principales :

- retracer le parcours de Simon Srebnik en s'appuyant sur le texte de présentation et une carte des centres de mise à mort et des ghettos en Europe ;
- interroger la mémoire en prenant en compte les techniques utilisées (plans larges, usage du contrechamp, conduite de l'entretien par Claude Lanzmann, etc.) ;
- évoquer « la destruction des traces » à travers l'étude du centre de mise à mort de Chelmno (choix du site, méthode d'assassinat, retour de Simon Srebnik sur ce lieu pour témoigner, etc.).

Étape 1 – Le parcours de Simon

À l'aide du texte lu au début de l'extrait vidéo, les élèves retracent l'itinéraire de Simon Srebnik pendant la Shoah sur [une carte comme celle proposée sur le site du Mémorial de la Shoah](#), expliquent ses différentes étapes pour réfléchir au caractère exceptionnel de son parcours.

Étape 2 – Interroger la mémoire : témoin et témoignage de la Shoah

Le professeur interroge les élèves sur le sens des choix de cadrage de Claude Lanzmann, tels que les plans larges, l'usage du contrechamp, ou la visibilité du réalisateur à l'écran, pour faire ressortir le discours et la mémoire de Simon Srebnik. Il leur demande ensuite comment Claude Lanzmann conduit son entretien, les éléments qu'il met en avant.

Enfin, les élèves sont interrogés sur la place de la musique dans cet extrait, pour comprendre le sens de ce choix du réalisateur.

Étape 3 – « Montrer » la destruction des traces » : le cas du centre de mise à mort de Chelmno



Les élèves, à partir des images et de documents sur les centres de mise à mort, commencent par identifier ce que désigne Simon Srebnik quand il affirme que « c'est difficile à reconnaître » et les raisons qui lui font dire cela.

Ils identifient ensuite la méthode d'assassinat utilisée dans ce lieu et doivent chercher les raisons expliquant que les nazis ont choisi ce lieu pour y construire un centre de mise à mort, mais aussi celles expliquant qu'il n'est pas reconnaissable au moment du film.

À partir de ces réflexions, les élèves sont amenés à analyser le sens du choix de Claude Lanzmann de faire revenir Simon sur les lieux même de l'assassinat, notamment de sa nécessité pour faire revivre un lieu effacé.

Étape 4 – Synthétiser et contextualiser

Le professeur interroge les élèves sur le témoignage de Simon Srebnik dans l'œuvre de Claude Lanzmann, afin d'en faire ressortir le caractère pluriel. Cela permet de reprendre tous les éléments, cinématographiques et historiques, pour mesurer la portée de cette œuvre et expliquer pourquoi elle marqua un tournant dans la connaissance et la transmission de la Shoah.

Prolongement possible : en s'appuyant sur cet extrait ou d'autres, on peut mettre en lumière le tournant que constitue Shoah dans la transmission de la mémoire du génocide des Juifs.

Bibliographie et ressources

Sur l'introduction

Sur la définition de l'histoire et des mémoires

- Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988.
- Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984, 3 vol.
- Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996.
- Paul Ricœur, « Mémoire, Histoire, Oubli », in *Esprit*, mars-avril 2006, n°3-4, pp. 20-29.
- Henry Rousso, *Le syndrome de Vichy (de 1944 à nos jours)*, Paris, Le Seuil, 1987.
- Henry Rousso, *Face au passé. Essais sur la mémoire contemporaine*, Paris, Belin, 2016.
- Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa Poche, 2015.

Sur la différenciation entre génocide et crime contre l'humanité, et l'exemple développé sur les traites négrières

- Aude Désiré et Éric Mesnard, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage*, Collection « Repères pour agir », CRDP, académie de Créteil, 2008.
- Vincent Duclert, « Les génocides », *La Documentation photographique*, CNRS éditions, Paris, 2019.
- André Frossard, [Le crime contre l'humanité](#), rééd. Paris, Robert Laffont, 1997. Consultable en ligne.
- Yann Jurovics, « [Le crime contre l'humanité, définition et contexte](#) », *Les Cahiers de la Justice*, 2011/1 (N° 1), p. 45-64. DOI : 10.3917/cdlj.1101.0045.
- Raphaël Lemkin, *Qu'est-ce qu'un génocide*, Paris, éd. Du rocher, réimp. 2008.
- Rafaëlle Maison, *Justice pénale internationale*, Paris, PUF, coll. « Droit fondamental », 2017.
- Olivier Pétré-Grenouilleau, « Les Traités négrières », *La Documentation photographique* n°8032, La Documentation française, Paris, 2003.
- Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les Traités négrières. Essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, Paris, 2004.
- Anson Rabinbach, « [Raphael Lemkin et le concept de génocide](#) », *Revue d'Histoire de la Shoah*, 2008, n°189, 511-554.
- Philippe Sands, *Retour à Lemberg*, Albin Michel, 2017.
- Cécile Vidal et Benedetta Rossi, *Les mondes de l'esclavage. Une histoire comparée*, Paris, Seuil, 2021.
- Rapport de la Mission Génocide. [Rapport de la Mission d'étude en France sur la recherche et l'enseignement des génocides et des crimes de masse](#), édité par Vincent Duclert avec la collaboration de Stéphane Audoin-Rouzeau, préface de Dominique Schnapper, postface d'Henry Rousso, Paris, CNRS Éditions, 2018.
- Une [mise au point sur les notions de crime de guerre, crime contre l'humanité et génocide](#) sur le site de l'ONU.

Sur l'axe 1

Sur les causes de la Première Guerre mondiale

- Stéphane Audouin-Rouzeau, Jean-Jacques Becker (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918*, Paris, Bayard, 2004.
- Bruno Cabanes (dir.), *Une histoire de la guerre. Du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Points Seuil, 2021.
- Christopher Clark, *Les somnambules. Été 1914 : comment l'Europe a marché vers la guerre*, Paris, Flammarion, 2013.
- Jacques Droz, *Les causes de la Première Guerre mondiale : essai d'historiographie*, Paris, éditions du Seuil, 1973.
- Émile Durkheim et Ernest Denis, *Qui a voulu la guerre?*, Paris, Armand Colin, 1915.
- Fritz Fischer, *Der erste Weltkrieg and das deutsche Geschichtsbild. Beiträge zur Bewältigung eines historischen Tabus*, Düsseldorf, Droste, 1977.
- Stanislas Jeannesson, « [Les origines de la Première Guerre mondiale : les enjeux d'un débat historiographique](#) », université de Nantes.
- Nicolas Offenstadt, *Les « origines » et les responsabilités de la Grande Guerre*, 2014, Exposition de la BNF/Ministère de la Défense.
- Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre, essai d'historiographie*, Seuil, coll. « Points », 2004.
- Pierre Renouvin, *Les origines immédiates de la guerre*, Paris, Costes, 1927.
- Max Weber, *Discours de guerre et d'après-guerre*, trad. française, Paris, EHESS, 2015.

Sur l'histoire et les mémoires de la guerre d'Algérie

- Raphaëlle Branche, « Première partie : Le poids de la demande sociale ou le passé visité par les mémoires » et « Deuxième partie : Quelles sources pour quelle histoire ? », dans *La Guerre d'Algérie : une histoire apaisée ?*, Paris, Seuil, 2005, pp. 15-146 et pp. 146-250.
- Rémi Dalisson, *Guerre d'Algérie. L'impossible commémoration*, Paris, Armand Colin, Paris, 2018.
- Mohammed Harbi, 1954, *La guerre commence en Algérie*, Bruxelles, Complexe, 1984.
- Mohammed Harbi et Benjamin Stora (dir.), *La guerre d'Algérie. 1954-2004, la fin de l'amnésie*, Paris, Robert Laffont, 2004.
- Jim House et Neil McMaster (trad. Christophe Jaquet), *Paris 1961 : les Algériens, la terreur d'État et la mémoire*, Paris, Taillandier, 2008, rééd. Gallimard, coll. Folio « Histoire » (avec une préface et une postface inédites), 2021.
- Jean-Charles Jauffret, *La guerre d'Algérie. Les combattants français et leur mémoire*, Paris, Odile Jacob, 2016.
- Jean-Jacques Jordi et Mohand Hamoumou, *Les harkis, une mémoire enfouie*, Paris, Autrement, coll. « Monde/Français d'ailleurs, peuple d'ici », Hors-série, n°112, 1999.
- Daniel Leconte, *Les Pieds-noirs : histoire et portrait d'une communauté*, Paris, Seuil, 1983.
- Guy Pervillé, *Pour une histoire de la Guerre d'Algérie (1954-1962)*, Paris, A. et J. Picard, coll. « Signes du temps », 2002.
- Malika Rahal, *Algérie 1962. Une histoire populaire*, La Découverte, 2022.
- Jean-Pierre Rioux (dir.), « Cinquième partie : Séquelles et enjeux de mémoire de la Guerre de l'Algérie », in *La Guerre d'Algérie et les Français*, Paris, Fayard, 1990, pp. 497-616.

- Benjamin Stora, *La gangrène et l'oubli. La mémoire de la guerre d'Algérie*, Paris, La Découverte, 1991, 2005 pour l'édition de poche.
- Benjamin Stora, *La guerre des mémoires*, Montpellier, Éd de L'Aube, 2005, réédition 2020.
- Sylvie Thénault, *Histoire de la guerre d'indépendance algérienne*, Paris, Flammarion, 2012.
- On consultera avec profit le rapport public sur [Les questions mémorielles portant sur la colonisation et la guerre d'Algérie](#), réalisé par Benjamin Stora à la demande de la présidence de la République et remis le 20 janvier 2021.

Sur l'axe 2

Sur les tribunaux gacaca au Rwanda

Sur le génocide des Tutsi

- Stéphane Audoin-Rouzeau, *Une Initiation - Rwanda (1994-2016)*, Paris, Le Seuil, 2017.
- Jean-Pierre Chretien, et Marcel Kabanda (avec Jean-François Dupaquier), *Rwanda, les médias du génocide*, Paris, Karthala, 2000 (1^{re} éd. 1995); *Rwanda - L'idéologie hamitique et le génocide*, Paris, Belin, 2013.
- Hélène Dumas, *Sans ciel ni terre. Paroles orphelines du génocide des Tutsi (1994-2006)*, Paris, La Découverte, 2020.
- José Kagabo (dir.), « Le génocide des Tutsi, 1994-2014. Quelle histoire ? Quelle mémoire ? », *Les Temps modernes*, n°680-681, 4-5/2014.
- Rémi Korman, « L'État rwandais et la mémoire du génocide. Commémorer sur les ruines (1994-1996) », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 122, avril-juin 2014, p. 87-98.
- Florent Piton, *Le génocide des Tutsi du Rwanda*, Paris, La Découverte, coll « Grands Repères », 2018.
- [La France, le Rwanda et le génocide des Tutsi. Rapport de la Commission de recherche au président de la République](#), sous la présidence de Vincent Duclert, Paris, Armand Colin, 2021 (complété par : « Annexe méthodologique » et « État des sources, site : vie-publique.fr / Rwanda »).
- Voir également les numéros spéciaux des revues *Esprit*, *L'Histoire*, *Revue d'histoire de la Shoah* (2009), *Vingtième siècle* (2010). À paraître à l'automne 2022 : *Le Genre humain* : « Le génocide des Tutsi, trente ans de recherche ».

Sur la justice internationale et les tribunaux gacaca

- Hélène Dumas, « Histoire, justice et réconciliation : les juridictions gacaca au Rwanda », *Mouvements*, 2008, n°53, p.103-117.
- Hélène Dumas, *Le génocide au village : Le massacre des Tutsi au Rwanda*, Paris, Le Seuil, coll. « L'univers historique », 2014 [édition en librairie d'une thèse soutenue en 2013, de micro-histoire des tribunaux gacaca de la commune de Shyorongi, à une dizaine de kilomètres au nord de Kigali, fonctionnant de 2005 à 2010].
- Hélène Dumas, « Rwanda : comment juger un génocide ? », *Politique étrangère*, 2015/4, p. 39-50 et « Après le génocide : les gacaca » dans *Une histoire de la guerre du XIX^e siècle à nos jours*, Bruno Cabanes (dir.), Paris, Le Seuil, 2018, pp. 742-745.
- Rafaëlle Maison, *Pouvoir et génocide dans l'œuvre du Tribunal pénal international pour le Rwanda*, Paris, Dalloz, coll. « Les sens du droit », 2017.

Retrouvez éducol sur



Ressources

- Un ensemble de ressources et de propositions pédagogiques sur le génocide des Tutsi est disponible sur la page Éduscol « [Ressources sur le génocide au Rwanda](#) »

Sur le Tribunal pénal pour l'ex-Yougoslavie

- Xavier Bougarel, « Guerre et mémoires de la guerre » in « Le retour des Balkans, 1991-2001 », Yérasimos, Éd. Autrement, 2002.
- Isabelle Delpla, « La réception du TPIY : héritage philosophique, contingence historiques, universalité morale », in *Peines de guerre*, Delpla, Bessone, EHESS, 2010.
- Isabelle Delpla, « La justice des gens », *Enquête dans la Bosnie des nouvelles après-guerres*, PUR, 2014.
- Pierre Hazan, « [Le TPIY, forces et limites de la justice internationale](#) », *The Conversation*, 4 avril 2016.
- Christian Moe, « La justification du statut de victime. La réception du TPIY par les musulmans de Bosnie-Herzégovine », in *Peines de guerre*, Delpla, Bessone, EHESS, 2010.
- Jan Christophe Nemitz, « La pratique en matière de peines du TPIY » in *Peines de guerre*, Delpla, Bessone, EHESS, 2010.
- Jean-René Ruez, « Les enquêtes du TPIY. Entretien avec Jean René Ruez », *Cultures et conflits*, printemps 2007.
- Jovana Trbovc, « *On the capacity of ICTY to shape public perception of the Bosnian war : Narratives of genocide inside and outside the courtroom* », CEEISO-ISA, Ljubljana, 2016.

Sur l'objet de travail conclusif

- Henriette Asséo, « L'avènement politique des Roms (Tsiganes) et le génocide. La construction mémorielle en Allemagne et en France », in *Le Temps des médias*, vol. 5, no. 2, 2005, pp. 78-91.
- Alexandre Bande, Pierre-Jérôme Biscarat, Olivier Lalieu, *Nouvelle histoire de la Shoah*, Paris, Passés composés, 2021.
- Tal Bruttman, *Auschwitz*, Paris, La Découverte, 2015.
- Hélène Camarade, « Le mémorial des Stolpersteine. Histoire, enjeux et phénomènes d'appropriation à l'ère de l'essoufflement de la commémoration », in *Allemagne d'aujourd'hui*, 2018/3 (N° 225), pp. 69-86.
- Sabine Forero Mendoza, « Et nous, nous sommes les porteurs. Ceija Stojka et la mémoire du génocide tsigane », *Ethnologie française*, vol. 48, no. 4, 2018, pp. 699-706.
- Anne Grynberg, « Du mémorial au musée, comment tenter de représenter la Shoah ? », in *Les Cahiers de la Shoah*, 2003/1 (no 7), pp. 111-167.
- Marie-Christine Hubert, « Une mémoire longtemps occultée : l'internement des Tsiganes au camp de Jargeau », in *Mémoires des guerres : Le Centre-Val-de-Loire de Jeanne d'Arc à Jean Zay*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.
- Alain Parot, *Écrire les camps*, Paris, Belin, 2009.
- Simon Perego, « Les commémorations de la destruction des Juifs d'Europe au Mémorial du Martyr juif inconnu du milieu des années 1950 à la fin des années 1960 », in *Revue d'Histoire de la Shoah*, vol. 193, n° 2, 2010, pp. 471-507.

Retrouvez éducol sur



- « Génocides. Lieux (et non lieux) de mémoire », *Revue d'Histoire de la Shoah*, n°181, 2004/2.
- Franciszek Piper, « Auschwitz-Birkenau : lieu de mémoire et musée », in *Revue d'Histoire de la Shoah*, 2004/2 (N° 181), pp. 145-155.
- Henry Rousso, *Face au passé. Essais sur la mémoire contemporaine*, Paris, Belin, 2016.
- Philippe Sands, *Retour à Lemberg*, Paris, Albin Michel, coll. « Le livre de poche », 2019.
- Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, Paris, Fayard, 2013 [1998].
- Annette Wieviorka, *Déportation et Génocide : entre la mémoire et l'oubli*, Paris, Fayard, 2013.
- Annette Wieviorka, *Auschwitz. La mémoire d'un lieu*, Paris, Fayard, 2012.

Retrouvez éduscol sur

