



HAL
open science

De l'importance de la conceptualisation dans les logiques d'enseignement et d'apprentissage : proposition d'étude didactique sur les génocides

Éline Le Cleac'h, Alexis Polidore

► To cite this version:

Éline Le Cleac'h, Alexis Polidore. De l'importance de la conceptualisation dans les logiques d'enseignement et d'apprentissage : proposition d'étude didactique sur les génocides. Education. 2022. dumas-04395044

HAL Id: dumas-04395044

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04395044>

Submitted on 15 Jan 2024

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

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

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré Histoire-Géographie

Mémoire de recherche en didactique

**De l'importance de la conceptualisation dans les logiques d'enseignement et
d'apprentissage : proposition d'étude didactique sur les génocides**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Eline LE CLEAC'H

Alexis POLIDORE

le 7 décembre 2022

en présence de la commission composée de Jenny RAFLIK, Professeure d'histoire
contemporaine et de Gaïd ANDRO, Maîtresse de conférences en histoire et didactique de
l'histoire

Remerciements

Nous désirons coucher par écrit nos plus chers remerciements pour les personnes ayant contribué de près ou de loin à l'exécution et la conduite de cette recherche.

Ainsi, nos plus sincères remerciements à Madame Gäïd Andro pour son régulier soutien et ses méticuleuses relectures ainsi qu'à Madame Jenny Raflik pour ses conseils avisés. C'est grâce à votre constante et éclairante direction que cet écrit a pu atteindre certaines ambitions qu'il visait, voire les dépasser dans quelques cas.

Aussi, nos plus chaleureux remerciements à Monsieur Benoît Picherit pour son encadrement, son suivi et ses aides précieuses. Sans sa contribution et sa participation les propositions didactiques et pédagogiques n'auraient pas pu être mises en place ni atteindre leur relative solidité. Un grand merci à Monsieur Jérôme Wilgaux pour son vif intérêt et nos échanges sur les dimensions épistémologiques de la science historique ainsi qu'à Monsieur Pierre-Emmanuel Lebonnois pour ses appréciables indications quant à la concrète manipulation du concept de génocide.

Plus largement, nos plus forts remerciements aux élèves de Terminale Sti2d-1 et Terminale Sti2d-5 du lycée d'enseignement général et technologique Eugène Livet de Nantes, sans qui cette expérimentation n'aurait pu être conduite. À eux qui ont activement participé à cette expérience scientifique en essayant et en s'appropriant les recueils de données construits. Également un grand merci à l'ensemble du personnel de l'établissement qui a su nous accueillir et nous intégrer dans un environnement social propice aux échanges et au travail.

Enfin, nos plus chers remerciements vont à nos familles et nos ami·e·s pour leur affection et leurs encouragements rendant possible la faisabilité de cette recherche dans les meilleures conditions possibles. Merci d'être vous.

SOMMAIRE

Remerciements	3
Introduction	7
Partie I – Cadre théorique de l'étude : enjeux scientifiques, épistémologiques et didactiques	11
Partie II – Vers une proposition didactique et pédagogique concrète : recueil de données, analyse du public visé, construction d'outils et de séances	39
Partie III – Analyse concrète et abstraite des savoirs et des apprentissages des élèves autour d'une proposition didactique singulière : une voie d'opérationnalisation pour l'enseignement	73
Conclusion	125
Annexes	129
Table des annexes	197
Bibliographie indicative	199
Table des matières	207
Résumé/Abstract	209

INTRODUCTION

« On le sait, une sorte de fièvre d’histoire s’est emparée de la France depuis plusieurs décennies. D’un bout à l’autre du pays, on ne cesse de se donner toujours plus de passé, de se doter de traditions séculaires, d’ancêtres, de racines qui inscrivent régions, villes ou villages dans une continuité valorisante avec des temps lointains et glorieux. »

BENSA, Alban, *Une histoire à soi. Figurations du passé et des localités*, p. 13.

En 2022, un collectif de deux historiennes et deux historiens publièrent un ouvrage sur le parc du Puy du Fou, complexe de loisirs à thématique historique situé en Vendée, dont le titre, *Le Puy du faux. Enquête sur un parc qui déforme l’histoire*, est significatif¹. En son sein, les différentes recherches et points de vue se succèdent méthodiquement et objectivement apportant non seulement une critique sur la scientificité historique du discours du parc mais également une réflexion plus large sur la place de l’histoire en France. Tout comme l’indique Alban Bensa plus haut², cet ouvrage pointe une forme d’« accélération historique », pour reprendre les termes de Pierre Nora dans *Les lieux de mémoire*³. En soi, il semblerait que, depuis les années 1980, un véritable paradoxe se soit opéré : le phénomène de la mondialisation et le renforcement de l’Union européenne eurent pour incidence de renforcer les histoires locales, dans une volonté d’enraciner des mémoires, alors perçues comme menacées⁴. Ce fait anima plusieurs chercheurs et chercheuses qui creusèrent les actions et influences d’un tel mécanisme pouvant être perçu comme un facteur d’indistinction entre le temps présent et le temps passé, le temps passé étant progressivement présent par l’intervention et l’essor de la mémoire⁵. Cette fluctuation temporelle est omniprésente de nos jours que cela soit dans les discours ou dans l’architecture et, bien qu’enrichissante à plus d’un aspect, elle peut aussi poser des problèmes.

En ce sens, la question des génocides, dans le sens de leur apprentissage et de leur compréhension, est aussi soumise à cette altération du « monolithisme des temporalités⁶ ». En

¹ BESSON, F., DUCRET. P., LANCEREAU. G. et LARRERE, M. (2022).

² BENSA, A., (2001), p.13.

³ NORA, P., (1984).

⁴ Également mis en valeur dans BESSON, F., DUCRET. P., LANCEREAU. G. et LARRERE, M. (2022), p. 27.

⁵ Cet élément fut entre autres travaillé par l’historien François Hartog et le philosophe Paul Ricœur, ou encore Reinhart Koselleck.

⁶ Nous entendons derrière cette expression une représentation figée des temporalités telle qu’elle est par exemple présentée au parc du Puy du Fou, avec l’idée d’un passé fixe sans interaction avec le présent – ce qui revient à dessiner le premier comme statique, immuable, alors qu’en réalité il est changeant et dynamique, le regard du présent changeant continuellement le passé et la valeur qui lui est associée.

ne prenant que l'exemple de la Shoah, le génocide des Juifs par l'État nazi durant les années 1930 et 1940, il est possible de dire qu'il s'agit d'un évènement passé – c'est-à-dire que temporellement son déroulé effectif est terminé – mais aussi un évènement présent, principalement parce qu'il est alimenté par une « mémoire vive⁷ ». Par exemple, Nantes-Université eut l'honneur d'accueillir au mois de mai 2022 une rescapée des camps de concentration nazis, Lili Leignel, qui apporta un témoignage sur son vécu de l'expérience génocidaire. Ici, il est bel et bien question d'un évènement à cheval entre le passé et le présent, voire le futur, car elle y indiqua une volonté de transmettre son message à d'autres plus tard, faisant référence explicitement à « un travail de mémoire ».

Partant de cela, ce sont les logiques et les enjeux de la compréhension et de l'apprentissage des génocides qui sont interrogés, doivent-ils alors prendre appui sur le passé ou le présent, en préparant le futur ? De nombreuses visites scolaires sont également attestées dans différents camps de concentration, devenus aujourd'hui de véritables « lieux de mémoire » servant à des fins scientifiques, scolaires, touristiques ou plus personnelles. Ce sont des lieux associés à un évènement passé considéré comme marquant, majoritairement soumis à des constructions contemporaines, des adaptations visuelles ou orales, visant à mieux inclure ce passé dans le présent, améliorant intrinsèquement sa mémorisation. Durant ce temps de visite les personnes peuvent alors être considérées comme étant hors du temps, dans un flottement perpétuel entre le passé et le présent, voyageant dans un temps de mémoire en utilisant et enrichissant leurs savoirs sur le passé, le tout ayant cours dans un temps présent, qui suit ses propres cohérences culturelles et politiques. À propos de cela, il semblerait que la vivacité de la mémoire des génocides soit aussi alimentée par tout un contexte culturel, en témoignent les nombreuses œuvres cinématographiques traitant de ce sujet et dont le succès est encore identifiable telles que *La vie est belle* de Roberto Benigni, *La liste de Schindler* de Steven Spielberg, ou plus récemment *La Rafle* de Rose Bosch.

L'ensemble de ces éléments dépeint finalement une conception de l'apprentissage et de la compréhension des génocides comme étant intemporelle, dans le sens où elle touche tous les temps. Cette perception est également présente dans les programmes scolaires français actuel, où par exemple la Shoah est traitée, en histoire, de l'école primaire⁸ jusqu'au lycée. Elle est

⁷ « Mémoire vive » est ici entendue comme une mémoire, soit un souvenir d'un fait marquant avec une valeur collective, encore en construction et alimentée par des débats sociétaux qui peuvent être contraires et paroxystiques, dans le cas de la Shoah il y a une forte opposition sociétale créée par ceux et celles défendant des propos négationnistes.

⁸ Ce mélange propre à l'apprentissage du génocide des Juifs est particulièrement présent dans l'école élémentaire, en témoigne une circulaire datant de 2008 indiquant « Inscrit dans sa dimension historique, l'enseignement de la Shoah a une finalité civique et répond à une obligation morale. », cf. Instructions pédagogiques, note de service

aussi abordée dans d'autres disciplines au fil des programmes, d'une manière davantage parcellaire comme en français où les objets d'étude des classes de Seconde et de Terminale⁹ – tant dans les voies technologiques que générales – peuvent inviter à traiter des génocides, en analysant par exemple l'œuvre de Primo Levi, *Si c'est un homme*, ou celle de Gaël Faye, *Petit Pays*¹⁰.

C'est dans ce tumulte multidisciplinaire et intemporel à la fois dense et vif que s'inscrit une forme de nécessité de réinvestir l'apprentissage et la compréhension des génocides par le biais de la science historique. À cela s'ajoute également un contexte actuel particulièrement alerte sur l'utilisation du concept de génocide. En effet, la récente reconnaissance par l'Assemblée nationale française du génocide des Ouïghours perpétré par l'État chinois par l'adoption de la proposition de résolution n°4760¹¹ ainsi que l'usage répété du terme de génocide par le président ukrainien Volodymyr Zelensky – pour désigner les massacres de civils perpétrés par l'armée russe sur son territoire¹² – eurent comme effet de provoquer un retour en force de plus en plus énergique de scientifiques de Sciences Humaines et Sociales sur ces sujets¹³. Pris comme un élément politique et médiatique et un objet d'étude historique et scientifique le concept de génocide semble tiraillé dans ses utilisations et sa compréhension. Il est possible d'imaginer au centre de ces débats sociétaux la position de l'enseignant d'histoire qui doit sans cesse s'adapter au savoir social de ses élèves et au savoir universitaire de ses pairs. Dans un moment où la mémoire semble être la grille de lecture majoritaire pour lire le passé, il semble essentiel de questionner le chemin que peut emprunter la science historique pour s'en détacher. Il est vrai que cette tension n'est pas propre à aujourd'hui, dès 1996 Antoine Prost en faisait état dans ses *Douze leçons sur l'histoire*, indiquant avec justesse :

« Nos contemporains demandent une histoire mémorielle, identitaire, une histoire qui les divertisse du présent et sur laquelle ils puissent s'attendrir, ou s'indigner.

[...] Le temps de l'histoire se construit contre celui de la mémoire. Contrairement

n°2008-085 du 4 juillet 2008 [en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800541N.htm> ; consulté le 15/05/22].

⁹ L'objet d'étude de Seconde étant : « Devenir soi : écritures autobiographiques », et celui de Terminale étant : « Vivre aujourd'hui : l'humanité, le monde, les sciences et les techniques ».

¹⁰ Cela est bien entendu à relier au poids de la loi Gayssot esquissée plus haut, qui accorde une dimension présentiste au concept de génocide (à relier au concept même de loi mémorielle).

¹¹ Disponible sur internet via https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b4760_proposition-resolution

¹² En ce qui concerne cela se référer à l'article BOY, Louis, (2022), « Massacre de Boutcha, en Ukraine : peut-on parler d'un « génocide » perpétré par l'armée russe, comme le dit le président Volodymyr Zelensky ? [en ligne : https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/manifestations-en-ukraine/massacre-de-boutcha-peut-on-parler-d-un-genocide-perpetre-par-l-armee-russe-en-ukraine-comme-le-dit-volodymyr-zelensky_5062009.html ; consulté le 17/05/22]

¹³ Il est possible aussi de se référer aux plaidoiries entendues durant le procès des attentats du 13 novembre se tenant à Paris, où des avocats des parties civiles ont pu associer les crimes des accusés au concept de génocide.

à ce qu'on écrit souvent, l'histoire n'est pas une mémoire. [...] Il ne s'agit plus de revivre mais de comprendre¹⁴. »

En partant de toutes ces données, il semble que la richesse et la complexité d'une recherche visant à problématiser les logiques d'apprentissage et de compréhension des génocides prennent sens. Dès lors il semble pertinent de se demander comment est-il possible de mettre de côté cette mémoire qui peut flouter les temporalités et potentiellement mettre à mal la compréhension et l'apprentissage des génocides ?

Pour enclencher une réponse à cette large problématique il fut élaboré une simple hypothèse dont découle une multitude d'autres toutes entremêlées, à savoir que la conceptualisation permet de construire un éloignement critique, théorique et scientifique, gage d'un meilleur apprentissage et d'une meilleure compréhension. Plus exactement, il convient de partir d'un postulat paradoxal : le recours à la conceptualisation permet une mise à distance plus importante que la contextualisation puisque sur un registre différent, et ce recours peut être un moyen d'améliorer l'intelligibilité d'un sujet¹⁵. Étant donné l'ambition d'un tel projet il semble pertinent de l'expérimenter sur des classes du secondaire, mais rien n'empêche d'adapter certaines données pour les réutiliser avec d'autres publics.

Tout cela étant précisé, il convient de suivre un plan structuré et cohérent pour nuancer l'hypothèse élaborée plus haut ainsi que la problématique dont elle découle. En ayant recours à une analyse par palier il serait pertinent d'aborder en premier lieu le cadre général de l'étude, en la délimitant et lui en octroyant une assise théorique riche, mêlant pédagogie, didactique aux savoirs et savoir-faire historiques. Cela étant fait, il serait plus que judicieux de traiter de la construction d'une proposition didactique, qui prendrait ses formes en suivant un parcours de pensées justifié. Enfin, les résultats d'une telle expérience méritent d'être explicités, analysés et opérationnalisés afin de clôturer cette recherche avec des perspectives d'amélioration.

¹⁴ PROST, A. (1996), p. 112-114.

¹⁵ Bien entendu nous n'opposons pas la conceptualisation et la contextualisation ici mais nous essayons de comparer les pistes d'apprentissages que ces démarches offrent. D'où notre hypothèse qui émet que potentiellement la conceptualisation, plus englobante et multidimensionnelle d'un point de vue didactique, est plus riche que la contextualisation.

Partie I – Cadre théorique de l'étude : enjeux scientifiques, épistémologiques et didactiques

« Face aux actes de barbarie et à l'apologie de la violence proférée dans le but de détruire un groupe national, ethnique, racial ou religieux, il devient désormais impératif d'établir un état des lieux de la recherche et de l'enseignement sur les génocides et de mobiliser les communautés scientifiques et enseignantes, afin d'intensifier la connaissance sur les crimes de masse, dans une perspective comparative et une compréhension globale du phénomène¹⁶.»

Il s'agit d'une citation issue de la lettre de la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Najat Vallaud-Belkacem, à l'Inspecteur général de l'Éducation nationale, Vincent Duclert, datée du 30 mai 2016¹⁷. Le sujet de cette missive officielle était de lancer une mission d'étude en France sur la recherche et l'enseignement des génocides et des crimes de masses, rapport qui fut remis aux ministres Jean-Michel Blanquer et Frédérique Vidal le 4 décembre 2018¹⁸. Plusieurs éléments sont mis en avant par ce rapport consécutif faisant intervenir plus de soixante personnes provenant de disciplines et de formations différentes comme des historiens et historiennes, des juristes, des sociologues, des professeurs documentalistes, des anthropologues, des politistes et des politiques. Parmi ces éléments on peut citer plusieurs recommandations qui méritent notre attention : en ce qui concerne la politique et l'État, il faudrait « soutenir l'effort de recherche par une politique publique engagée¹⁹» ou encore il faudrait renforcer les savoirs et les projets scientifiques par « la constitution d'une tête de pont sous la forme d'une structure confédérale capable de représenter la recherche française à l'étranger²⁰» et par « le soutien aux chercheurs visés par les négationnismes et par une solidarité institutionnelle et intellectuelle avec les chercheurs persécutés par leur État²¹». Dans le cadre de ces fragments de texte, est aisément identifiable une imbrication étroite entre les dimensions intellectuelles des génocides – telles les logiques

¹⁶ VALLAUD-BELKACEM, N. (2016). *Lettre à Monsieur l'inspecteur général de l'Éducation nationale*, p. 1 in DUCLERT, V. (dir.) (2018). p. 9.

¹⁷ Disponible en intégralité in DUCLERT V. (dir.) (2018). p. 9-11 ; Ce rapport est à différencier d'un second rapport également effectué par Vincent Duclert, mais en 2021, portant sur le génocide des Tutsi au Rwanda et la place de la France dans ce phénomène, cf. <https://www.vie-publique.fr/rapport/279186-rapport-duclert-la-france-le-rwanda-et-le-genocide-des-tutsi-1990-1994>

¹⁸ DUCLERT V. (dir.) (2018). p. 5.

¹⁹ DUCLERT V. (dir.) (2018). p. 16.

²⁰ DUCLERT V. (dir.) (2018). p. 16.

²¹ DUCLERT V. (dir.) (2018). p. 16.

de compréhension, d'apprentissage et d'enseignement – et leurs dimensions politiques voire géopolitiques comme les logiques législatrices mémorielles.

Pour en revenir à la missive citée précédemment, l'ancienne ministre sollicitait une personne sur laquelle il convient de revenir, Vincent Duclert. Ce dernier est à la fois fonctionnaire dans les hautes-sphères administratives françaises et historien spécialisé sur des thèmes mêlant engagement scientifique et le/la politique, principalement au sujet de l'affaire Dreyfus ou dans le traitement des génocides²². Par rapport à cela, il défendait au sein des lignes d'un article du *Monde* publié en 2015²³, que la France, et plus largement la communauté internationale, avaient des responsabilités dans le génocide des Arméniens, faisant écho à la publication de son ouvrage *La France face au génocide des Arméniens*²⁴. En effectuant cela, l'historien se place alors en opposition avec deux figures, l'une davantage politique et juridique, Robert Badinter²⁵, et l'autre davantage ancrée dans les enjeux mémoriels, à savoir Pierre Nora²⁶. Effectivement, ces deux individus défendent une vision diamétralement opposée à celle de Vincent Duclert et de Najat Vallaud-Belkacem, arguant que l'histoire de France n'a pas de lien direct avec le génocide des Arméniens et que, si lien il y a, il n'est pas au Parlement de le mettre en valeur, explicitant de cette manière les dangers de l'élaboration d'un tel lien pouvant mener à une incrimination du passé²⁷.

I- D'une question socialement et scientifiquement vive à un sujet à délimiter

Ces deux axes donnés, il est clair qu'effectuer une recherche sur une thématique touchant aux génocides, c'est s'insérer dans le sillage de multiples polémiques, chacune pouvant être des biais, des écueils, et donc il convient d'en citer, voire d'en définir quelques-unes afin de mieux délimiter notre sujet d'étude.

²² Il convient de mentionner ici qu'il s'agit aussi d'un historien spécialiste du génocide arménien, ce qui permet d'éclaircir la polémique sur le second rapport qu'il a dû diriger et qui traitait du génocide rwandais.

²³ MINASSIAN, G. (2015).

²⁴ DUCLERT, V. (2015).

²⁵ NORA, P. et CHANDERNAGOR, F. (2008).

²⁶ PARCOT, J.-C. (2012).

²⁷ Thèse également partagée par Françoise Chandernagor in NORA, P. et CHANDERNAGOR, F. (2008) ; tout cela se regroupe autour de la question de la législation sur l'histoire et sur le débat propre aux lois mémorielles, qui peuvent imposer une lecture politique de l'histoire, alors éloignée de son idéal d'objectivité.

A) Une mise à l'écart des enjeux émotionnels

Dès lors, la première priorité était de passer d'un sujet socialement vif à une recherche à délimiter. Le fait que l'enseignement et l'apprentissage des génocides sont des questions socialement vives en France est une évidence qui fait aujourd'hui consensus dans les sphères universitaires et gouvernementales. Il s'agit de thématiques brûlantes qui, mal usitées, mal manipulées, peuvent déclencher de véritables tempêtes médiatiques et politiques, en témoignent les nombreux avis contradictoires présents dans plusieurs journaux de presse, le *Figaro* allant jusqu'à titrer un de leur article daté de 2014 « Quand les professeurs peinent à enseigner la Shoah²⁸ ». Conjointement à cette donnée qui peut présenter un biais éventuel pour l'élaboration et la résolution des hypothèses de travail, trois éléments intrinsèquement liés à l'enseignement des génocides sont mis de côté ou marginalisés dans cette étude : la question des émotions et la prise de position dans le cadre de débats historiographiques et sociétaux.

En ce qui concerne le premier élément, il convient de se référer à un Carnet de mémoire récupéré au lycée Livet lors de notre stage, réalisé par des élèves de Seconde et de Première à la suite d'un déplacement au camp d'Auschwitz en 2007²⁹. Au sein des extraits sélectionnés, il est véritablement question d'une fine articulation entre émotions et apprentissages. Pour ne citer qu'un exemple, Marc écrit dans son témoignage : « La première chose qui m'a choqué », ou « L'ambiance qui règne dans ces lieux est troublante », « on ressent une émotion toute particulière », « Le discours qui m'a le plus ému », etc. Ici, le champ lexical utilisé par l'élève pointe qu'il semble avoir été submergé d'émotions lors de son expérience d'apprentissage au camp d'Auschwitz. Cependant, conjointement à cela il évoque les pratiques vestimentaires en vigueur dans les camps, les dispositions spatiales de ces derniers, en résumé, et comme il le dit, il a un sentiment d'avoir vu « dans le détail comment fonctionnaient les camps de concentration et d'extermination ». Il s'agit ici de traces d'apprentissages. En d'autres termes, cette source permet évidemment de visualiser que les lieux de savoirs et de mémoire peuvent susciter des émotions tout en permettant à des logiques d'apprentissage et d'enseignement de s'articuler³⁰.

Pour nuancer cela, il convient de reprendre ici une situation observée durant un stage au lycée Livet, à savoir un dialogue entre un professeur et une élève originaire d'Ukraine, dans le cadre d'un cours d'histoire portant sur le monde durant la guerre froide. Le professeur ayant

²⁸ BEYER, C. et PECH, M.-E. (2014).

²⁹ Par rapport à cela, se référer à l'annexe n°1.

³⁰ En ce qui concerne les lieux de mémoire au centre des enjeux de savoirs propres aux génocides, il convient de se référer à BENSOUSSAN, G. *et al* (2004).

initialement pour objectif de placer le cadre spatial de ce cours, il demanda à l'élève de localiser l'Ukraine, ce qu'elle fit parfaitement, puis se rappelant de son origine, lui demanda d'où venait précisément sa famille en Ukraine. Elle répondit alors qu'elle venait de Kiev, capitale ukrainienne qui, au moment du dialogue, était soumise à de forts bombardements russes touchant civils et militaires. Cela eut pour effet de la faire pleurer pendant une bonne partie de l'heure du cours. De cette anecdote il ne convient pas d'interroger la position du professeur mais plutôt les résultats d'une expérience didactique : l'objectif d'apprentissage fut réussi, avec une proposition d'étayage qui se solda par un frein émotionnel qui rendit l'élève hermétique au reste du cours pendant un temps conséquent. Ici, les émotions des élèves peuvent être considérées comme des freins aux logiques d'apprentissage et de compréhension du cours donné³¹, et pose implicitement le problème de l'adaptation du professeur à son public. À ce propos et en rapport avec l'apprentissage et la compréhension des génocides, il convient de rappeler qu'une grande partie du savoir social des élèves – sur les génocides – repose sur des émotions et non sur une historicité³². Tout comme le soulignent Barbara Lefebvre et Sophie Ferhadjian, ces émotions peuvent être un réel handicap pour le professeur car « rien n'est plus difficile que la déconstruction de l'émotion chez un adolescent en quête de vérité définitive³³ ».

Tout cela étant dit, il fut choisi de ne pas traiter de ces éléments complexes et complémentaires propres aux thématiques émotionnelles dans cette recherche, pour tenter justement de se détacher au maximum des enjeux mémoriels en usant d'une approche conceptuelle. Ceci dit, il convient tout de même de garder en tête ces pistes de réflexion et ces exemples à propos du savoir social des élèves et de l'adaptation du professeur à son public élève.

B) Une utilisation des enjeux politiques en demi-teinte

Pour continuer, il convient de reprendre une citation issue d'un ouvrage collectif de Pierre Nora et de Françoise Chandernagor, à savoir *Liberté pour l'histoire*, au sein duquel le premier écrit :

³¹ À partir de cet exemple spécifique nous avons décidé d'écarter les émotions de notre cadre de réflexion. Nous savons toutefois qu'elles peuvent être des atouts dans les logiques d'apprentissage et d'enseignement, mais cela ne peut être considéré comme un élément annexe ou secondaire, ce qui revient à dire qu'il devrait être traité dans une recherche entièrement dédiée à cette question.

³² LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 182-183.

³³ LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 182-183 ; en définitive les émotions peuvent être supports pour l'apprentissage mais aussi des freins selon la logique d'enseignement décidée. Cela soulève par exemple le problème de l'absence d'émotion sur les sujets socialement vifs, ce qui peut être un réel souci.

« Le crime contre l'humanité avait été conçu pour des faits contemporains, qui dépassaient l'entendement et dont l'horreur et l'ampleur ne relevaient d'aucune catégorie juridique. Il qualifiait le présent immédiat, il ne concernait pas le souvenir, ni la mémoire, ni le passé. Quant à la loi Gayssot, elle avait été conçue, dans les circonstances très précises du négationnisme faurissonien, non pas contre les historiens, mais contre les militants de la contre-vérité historique³⁴. »

Cette citation, conjuguée au rapport de mission cité précédemment³⁵, combine les enjeux politiques et sociétaux d'une telle recherche. Il est question d'enjeux politiques puisque depuis la loi Gayssot de 1990, la mémoire n'est plus un devoir moral mais un devoir juridique et civique. Une longue série de lois étoffe cet aspect codifiant directement le rapport à des événements du passé tenant à des crimes contre l'humanité, des génocides et des politiques d'extermination³⁶. Ces lois ont été dénoncées par plusieurs membres de la communauté historique y percevant un danger, avec une politisation incriminante du passé menée par des autorités politiques, sans bien entendu remettre en cause les bonnes intentions pouvant être impliquées derrière de tels actes. À la division entre universitaires et politiques, il convient d'ajouter une dimension sociétale par l'évocation des négationnistes³⁷ pouvant être qualifiés d'individus caractérisés par des paroles et des actes par lesquels ils nient des faits historiques comme le génocide des Juifs³⁸.

Ces données étant établies, il convient de reprendre ce qui fut installé au niveau de l'introduction en partant du fait que l'enseignant d'histoire-géographie peut être appréhendé comme une personne se situant à la frontière entre ces deux débats politiques et sociétaux puisqu'il est avant tout un citoyen. En résumé, l'enseignement de la discipline historique ou géographique a des implications politiques inhérentes aux thématiques, dès lors, chaque thématique abordée avec les élèves interpelle l'enseignant dans ses engagements citoyens,

³⁴ NORA, P. et CHANDERNAGOR, F. (2008), p. 13.

³⁵ DUCLERT, V. (dir.) (2018).

³⁶ Ces dernières sont toutes exposées, commentées et critiquées dans NORA, P. et CHANDERNAGOR, F. (2008), p. 27-60 ; en ce qui concerne cette recherche il convient de prendre en considération trois types de massacres juridiquement punis par le droit pénal international : le crime de guerre, le crime contre l'humanité et le génocide.

³⁷ Il convient de rappeler ici une précision terminologique en rapport avec les génocides, le « négationnisme » désigne un mouvement de pensée qui se caractérise par sa négation de la politique d'extermination d'un État reconnu comme ayant procédé à un génocide à l'encontre d'une communauté, tandis que le « révisionnisme » est un terme davantage utilisé par ceux qui font partie de ce mouvement, employé dans l'idée qu'ils prétendent effectuer une démarche historique visant à opérer une révision de l'histoire, alors perçue comme fausse ; cf. IGOUNET, V., (2020).

³⁸ Par rapport aux négationnistes il convient de se rapporter à l'ouvrage de synthèse suivant IGOUNET, V. (2020).

amenant une forme de tension avec son « devoir de réserve³⁹ ». En ce qui concerne le génocide il est possible de parler d'une thématique d'étude vive qui peut amener des positions didactiques du corps professoral différentes selon leur rapport à cette dernière. Selon Barbara Lefebvre et Sophia Ferhadjian il est possible d'esquisser un spectre des attitudes professorales par le prisme de l'apprentissage des génocides, en dégagant deux pôles : celles et ceux qui effectuent un surinvestissement généralement centré sur la Shoah – qui peut être scientifique, par l'influence d'une formation universitaire, ou politique avec des enjeux moraux et civiques, répondant potentiellement d'une histoire personnelle – et celles et ceux qui éprouvent un désintérêt – ils ne perçoivent pas l'intérêt de réfléchir sur le concept de génocide, préférant suivre la linéarité des programmes sans questionner leur portée politique⁴⁰. À ce propos, il convient de citer les travaux de François Hartog qui pointent aussi un malaise de la science historique, qui de par sa politisation croissante et la montée des enjeux mémoriels, peut grandement influencer l'enseignement de l'histoire au primaire, au secondaire ou même à l'université⁴¹.

L'importance de l'ensemble de ces données portant sur des polémiques politiques et sociétales larges ou plus centrées sur le corps professoral sera prise en compte mais marginalisée dans le cadre de cette recherche. Elles pourront être invoquées pour essayer de s'approcher du savoir social des élèves et leurs présupposés, ainsi que de la manière dont il serait possible de remettre en question ces derniers avec eux, mais ne seront pas profondément étudiées. En guise d'illustration, il pourrait être pertinent d'amener les élèves à réfléchir sur des enjeux épistémologiques actuels propres au concept du génocide afin qu'elles et ils puissent tendre au plus proche de la conceptualisation historique. De même qu'il serait possible d'amener une réflexion qui pourrait s'insérer dans le cadre d'un cours d'Enseignement moral et civique sur la place des scientifiques dans les débats politiques, en prenant appui sur plusieurs exemples et faits, comme le rôle des historiens dans le procès de Maurice Papon⁴², les prises de parole du CVUPH⁴³ et leur écho, ou encore la récente nomination de l'historien Pap Ndiaye au sein du gouvernement d'Emmanuel Macron en tant que ministre de l'Éducation nationale. La prise en compte de ces données permettrait de lier les enjeux d'apprentissage et de compréhension propres aux sciences historiques à des enjeux davantage politiques et sociétaux

³⁹ Pour davantage d'informations sur ce sujet se référer à LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 183-184, où sont explicitées cette dialectique et cette tension d'une manière très précise et concrète.

⁴⁰ LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 184.

⁴¹ HARTOG, F., (2021), p. 282, 313-314 ; il met en avant un mouvement large, qui touche aussi le patrimoine, qui fait de l'historique le mémoriel par son institutionnalisation politique.

⁴² Par rapport à cela il convient de se référer aux travaux d'Henry Rousso et de Philippe Petit, ou plus particulièrement FLEURY, B. et WALTER, J. (2005).

⁴³ Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire, qui est à distinguer du mouvement Liberté pour l'histoire cité plus haut, car leur position reste beaucoup plus modérée par rapport aux lois mémorielles.

plus larges qui alimentent différents débats dans la société actuelle. En soi d'effectuer un pont entre un discours scientifique analysant le passé et un décryptage du temps présent, deux pans interactifs qui sont pour plusieurs à la base du métier d'historien.

C) Une historiographie quelque peu fracturée mais indispensable

En partant de cela un dernier élément peut être défini, à savoir les débats historiographiques autour de l'utilisation ou de la non-utilisation du concept de génocide. De nombreux exemples pourraient être cités en ce qui concerne cet aspect propre au concept de génocide, et n'est finalement que le miroir des tensions sociétales, politiques, culturelles et émotionnelles induites par l'usage de ce terme. En guise d'illustration, il est possible de citer les récents échanges houleux entre Jacques Villemain et Jean-Clément Martin sur la désignation ou non du massacre des Vendéens en 1793-1794 en usant du terme de génocide. Le premier défend effectivement qu'il s'agit d'un génocide⁴⁴ tandis que le second argue que cette utilisation est bien trop connotée, voire anachronique, mettant en avant qu'il n'y avait pas de « conscience génocidaire⁴⁵ ».

Ce débat ne peut être compris qu'en rappelant une distinction d'ordre épistémologique et disciplinaire. En droit, le génocide est un concept juridique, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un terme désignant un crime reconnu par le droit pénal international avec la signature de traités engageant des États⁴⁶, qui est utilisé par des juristes pour juger de la responsabilité d'individus ou d'un État accusés de génocide⁴⁷. En histoire, cela est davantage compliqué et abstrait, puisque par son historicisation, autrement dit son utilisation et sa projection pour analyser des faits de plus en plus éloignés chronologiquement, le terme de génocide s'est tantôt plastifié, tantôt précisé. En quelques mots, les historiennes et historiens proposent dans la majorité des cas une réflexion critique sur un événement en reprenant des éléments de définition issus des travaux pionniers de Rafaël Lemkin afin d'analyser certains aspects d'un génocide⁴⁸. En guise d'exemple, il est rarement question de reconnaître un génocide dans les travaux d'historiennes et d'historiens⁴⁹ mais plutôt d'observer des mécanismes propres à ce phénomène en ayant

⁴⁴ VILLEMMAIN, J. (2020).

⁴⁵ MARTIN, J.-C. (2000).

⁴⁶ Le crime de génocide fut officiellement reconnu par le droit pénal international par la signature de la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide* de 1948 ; cf. annexe n°9.

⁴⁷ TERNON, Y., in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 322.

⁴⁸ TERNON, Y., in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 322.

⁴⁹ Il existe un véritable débat à ce sujet, auquel il convient de ne pas véritablement prendre part. Nous considérons ici l'historien comme un scientifique apportant une réflexion sur un élément passé selon une méthodologie

recours à d'autres termes plus spécifiques comme la violence génocidaire, l'expérience génocidaire, le processus génocidaire⁵⁰, ce qui permet de redéfinir le concept de génocide par l'historicisation et la contextualisation, en l'étoffant, en le précisant et en le plastifiant. Dès lors, ce mémoire de recherche n'a pas pour vocation de déterminer si tel ou tel événement est ou non un génocide, mais plutôt de réfléchir à la manière dont il est possible d'amener les élèves à maîtriser les mécanismes et outils théoriques et conceptuels utilisés pour les analyser. Finalement de faire réfléchir les élèves sur la compréhension d'une méthode, un savoir-faire, plutôt que sur l'apprentissage de connaissances bien que ces deux composantes restent intrinsèquement liées. En ce sens, il a été choisi de se concentrer sur trois génocides qui font aujourd'hui majoritairement consensus dans l'historiographie, à savoir le génocide des Juifs, celui des Tutsis, et celui des Arméniens⁵¹, ainsi que deux autres massacres davantage soumis à des polémiques, celui des Amérindiens⁵² (XVI^e siècle – fin XIX^e siècle) et celui des Vendéens à la fin du XVIII^e siècle.

Tout comme cela fut exposé précédemment, il pourrait être possible d'intégrer ces débats historiographiques, politiques et sociétaux dans le cadre d'enjeux touchant à l'enseignement moral et civique ou même à l'histoire. En ce qui concerne le premier élément, il pourrait effectivement être pertinent de soulever, en qualité de proposition d'étayage, les tensions politiques et sociales qui peuvent découler de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance juridique d'un génocide par une communauté ou par un État⁵³. Par rapport au second, il semble plus que pertinent de sensibiliser les élèves aux enjeux épistémologiques propres au concept de génocide puisqu'ils alimentent sa conceptualisation historique et scientifique. En d'autres termes, il convient de visualiser les débats épistémologiques touchant

particulière, ce qui permet de le distinguer du juriste qui apporte majoritairement un jugement ; cette distinction propre aux études des génocides entre les enjeux de la science historique et les travaux touchant au droit est rappelée dans plusieurs ouvrages comme SEMELIN, J. (2005) ou encore EL KENZ, D. (2005).

⁵⁰ Ces trois éléments sont définis dans l'annexe n°11 ; en s'appuyant sur les travaux suivants : TERNON, Y., (2007), p. 372 ; SEMELIN, J., (2005), p. 365-3670 ; CHARNY, W. (dir.), (1999) ; il est aussi possible de parler d'autres termes comme la « conscience génocidaire », concept privilégié par Jean-Clément Martin par exemple.

⁵¹ Bien qu'il existe un consensus scientifique autour de la reconnaissance de ce génocide, il y a tout de même d'autres débats, historiographiques et sociétaux, qui touchent plutôt à la dénomination de « génocide des Arméniens ». En effet, d'autres populations et communautés furent également massacrées par les Turcs dans la région concernée entre avril 1915 et juillet 1916, comme les Assyriens et les Syriens, ce qui pose la question de l'atténuation de l'acte en se focalisant sur les Arméniens, focale qui est alors le résultat d'une mémoire collective sélective. Étant donné qu'il s'agit ici d'un mémoire de recherche en didactique il convient de ne pas prendre position dans ce débat au risque de dénaturer ce travail.

⁵² Nous avons choisi de prendre l'exemple du massacre des Amérindiens puisque nous sommes partis du postulat que différents médias (journaux, vidéos de vulgarisation...) ont pu être consultés par les élèves à ce sujet. Il existe un débat sur le sujet cf. MADLEY, B. (2015) et il existe même un musée du génocide amérindien à Houston, au Texas.

⁵³ Il pourrait être envisageable de traiter de la sensible question de la reconnaissance du génocide des Arméniens par l'État turc ; cf. LABEYRIE, I. (2021).

à la conceptualisation du concept de génocide comme des outils de transposition didactique permettant aux élèves d'être au plus près de la science historique, et donc de mieux la maîtriser. En ce qui concerne ces données il convient aussi de se rapprocher des travaux de Reinhart Koselleck ou d'Antoine Prost qui apportent des éléments de réflexion non seulement sur la conceptualisation mais aussi sur son articulation avec la mémoire dite collective⁵⁴, propos qui seront abordés dans la partie ci-dessous. Cette mise en valeur de plusieurs éléments gravitant autour de cette recherche permet de visualiser les différents biais qu'il convient d'éviter tout en les prenant en compte paradoxalement, autrement dit de les marginaliser et non de les minorer.

Tous ces écueils cités et définis ainsi que leur mise à l'écart justifiée, il convient de revenir concrètement sur notre sujet de recherche, en s'appuyant sur une double bibliographie, miroir de l'approche duale proposée par ce travail.

II- La nécessité d'une large assise bibliographique

La dualité de notre recherche se trouve précisément dans notre volonté de combiner des réflexions mêlant approches disciplinaire et didactique au sujet des génocides. Il s'agit de s'intéresser à deux lignes convergentes, tout d'abord ce que nous nommons logiques d'enseignement, c'est-à-dire les rapports des professeurs aux enjeux de savoirs historiques d'un point de vue purement méthodologique et théorique, puis les logiques d'apprentissage, soit les rapports des élèves aux savoirs historiques, non seulement à leurs enjeux mais aussi à leur compréhension. Le point de convergence serait alors le génocide en qualité de concept.

A) Une approche disciplinaire mêlant concepts et chronologie

De cette double approche découle une double bibliographie sur laquelle il convient de s'attarder succinctement. Il y a d'une part les ouvrages d'historiens, d'historiennes et d'anthropologues sur les mécanismes sociopolitiques des génocides, leur chronologie et leur spécialité. Il s'agit d'outils au sein desquels il est possible de puiser des supports théoriques,

⁵⁴ Selon Pierre Nora la mémoire collective est « le souvenir ou l'ensemble des souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité dans laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante » in LE GOFF, J. (1978), p. 398.

pour ensuite les transposer avec une approche didactique. Par rapport à cela, il convient de reprendre dans un ordre alphabétique certains d'entre eux.

Tout d'abord, il y a l'ouvrage écrit par Bernard Bruneteau qui offre une synthèse des génocides du XX^e siècle en usant d'une échelle mondiale⁵⁵. Il offre un véritable confort pour appréhender cette thématique, en rappelant des dates, des acteurs, des espaces. De même que plusieurs sources sont exposées et commentées ce qui peut bien évidemment être repris en qualité d'outils, bien qu'il conviendrait auparavant de réadapter certaines analyses selon le public. Un élément pourrait lui être reproché cependant, à savoir la dimension évolutive voire progressive des génocides, avec une approche chronologique qui pourrait impliquer l'idée que plus on avance dans le temps plus les génocides se complexifient et dépassent des seuils de violence, en définitive une vision aux antipodes du positivisme scientifique d'Auguste Comte qui pourrait tout de même s'avérer utile dans la mesure où elle offre des renseignements sur la manière dont l'écriture de l'histoire peut être influencée par la personnalité de l'historien ou l'historienne.

Le second ouvrage est une encyclopédie rédigée en anglais par un collectif de spécialistes de la question, dirigé par Israël W. Charny, qui recense et définit un ensemble de termes relatif aux génocides⁵⁶. Cet ouvrage peut servir de référence pour mieux appréhender l'étude des génocides en histoire, en offrant des définitions du concept de génocide, tant d'un point de vue historique que juridique, ou alors de l'expérience génocidaire, de la conscience génocidaire, ou encore de l'ampleur génocidaire qui sont autant de caractéristiques à prendre en compte. D'une manière paradoxale l'usage de ce travail permet d'affiner sa lecture conceptuelle des génocides en la précisant tout la plastifiant par l'incorporation d'un vocabulaire fourni et détaillé.

Le troisième ouvrage est une biographie de Rafaël Lemkin qui présente également ses travaux traduits en français – et plus spécifiquement l'ouvrage *Axis Rule in Occupied Europe* de 1944 qui conceptualise pour la première fois le concept de génocide – qui fut rédigé par Jean-Louis Panné⁵⁷. L'approche qui y est proposée est riche en pistes de réflexion et en critiques, ce qui permet de mieux concevoir une transposition didactique des travaux de l'individu ayant façonné le concept de génocide dans un contexte si particulier. Autrement dit, ce travail offre une problématisation claire des articulations entre le contexte général de la première moitié du XX^e siècle, la conceptualisation du crime de génocide en même temps que la précision du droit

⁵⁵ BRUNETEAU, B. (2016).

⁵⁶ CHARNY, I. W. (dir.) (1999).

⁵⁷ LEMKIN, R. (1944-1946) in PANNE, J.-L., (2008).

international et la vie ainsi que la réflexion de Rafaël Lemkin. En ce qui concerne les travaux de ce dernier publiés dans l'ouvrage, ils peuvent à la fois servir d'appuis théoriques et d'outils pour des transpositions didactiques, puisqu'il s'agit avant tout de sources. À ce sujet, il pourrait être pertinent de compléter les apports de cet ouvrage en se rapprochant de celui d'Olivier Beauvallet⁵⁸, juriste de formation et de profession, qui décompose scientifiquement la conceptualisation juridique du concept de génocide, en abordant avec précision les travaux de Rafaël Lemkin, selon son contexte juridique et historique, mais aussi la réception de ces derniers, et donc intrinsèquement leur modification qui en découla. En soi ce travail permet de relativiser et de remettre en question une potentielle « personification » du concept de génocide, c'est-à-dire de placer cette conceptualisation dans une logique de dialogue, de compromis avec plusieurs juristes, et non pas dans une logique individuelle centrée sur la personne et la réflexion de Rafaël Lemkin.

Les derniers ouvrages pouvant être cités sont davantage conceptuels. Tout d'abord, le travail de Jacques Sémelin offre une étude interdisciplinaire (psychologie, histoire, politologie) et comparatiste en prenant appui sur trois « massacres de masse⁵⁹ », la Shoah, la purification ethnique dans les Balkans et le génocide rwandais⁶⁰. L'objet de son travail est de questionner les « mécaniques du meurtre de masse », de comprendre le « passage à l'acte ». Bien évidemment, il faut prendre cet ouvrage avec du recul car bien qu'il fasse plus ou moins consensus dans l'historiographie, il est tout de même critiqué pour son regard déterministe, indiquant que les massacres surviendraient nécessairement lorsque seraient réunis les facteurs qu'il décrit. Enfin, une donnée soulevée par l'historien mérite un intérêt particulier à savoir son ancrage dans un courant épistémologique particulier : celui défendant un éloignement franc de la discipline historique des travaux juridiques⁶¹. Cette position ainsi que la justification théorique qui en découle pourrait être reprise afin de visualiser les différentes tensions épistémologiques en cours autour de la conceptualisation des génocides. À propos de cela, il convient aussi de souligner l'apport fondamental d'un ouvrage dirigé par David El Kenz⁶², qui s'inscrit dans cette lignée, défendant l'usage du terme non normatif de massacre plutôt que d'autres termes, comme celui de génocide, davantage politisés et donc polémiques.

En complémentarité à ce travail, l'ouvrage du médecin historien et juriste Yves Ternon est aussi un support conceptuel pertinent puisqu'il offre des réflexions sur la construction du

⁵⁸ BEAUVALLET, O., (2011).

⁵⁹ Expression préférée par le chercheur pour ne pas reprendre une notion initialement juridique et connotée.

⁶⁰ SEMELIN, J. (2005).

⁶¹ SEMELIN, J. (2005), p. 365-367.

⁶² EL KENZ, D. (2005).

droit international autour du concept de génocide ainsi que sur le rôle des juristes impliqués⁶³. Dès lors, il apporte une définition anatomiste singulière au génocide, en parlant du « squelette du génocide » qui se formerait par une « calcification » permise par trois dépôts massifs, un terreau idéologique – formé majoritairement par un racisme biologique –, un terreau juridique et un terreau historique. Cela fait, il apporte une définition progressive du phénomène de génocide, avec trois étapes, avec par exemple le processus génocidaire, la commission des faits et la fermentation des esprits accompagnée d’une maturation des entreprises – il est possible de retrouver ici les trois processus propres au génocide, la soumission de la communauté visée, qui peut être tant physique que juridique, la tentative d’éradication de cette dernière, puisque jusqu’à aujourd’hui aucun génocide n’a éradiqué la totalité des membres et des traces d’une communauté visée, et l’insurrection de la communauté ciblée, en réaction à l’expérience génocidaire subie, qui prend généralement la forme d’une confrontation contre un « négationnisme⁶⁴ ». Toutefois, un défaut peut être trouvé à cet ouvrage, il défend une histoire agissante, c’est-à-dire qui désigne et juge des responsables, ce qui n’est pas tout à fait en accord avec l’objectif de neutralité et d’objectivité prôné par la communauté historienne⁶⁵. En guise d’exemple, il mentionne dans un récent ouvrage, *Nouvelle histoire de la Shoah*, que l’historien « peut soumettre le concept de génocide à une réflexion critique, conduire une enquête, s’appuyer sur l’administration de la preuve par les archives et les témoignages, puis conclure si l’évènement qu’il vient d’étudier fut un génocide ou, au contraire, ne peut être qualifié de tel⁶⁶ ». Il est possible ici d’émettre une critique puisque les termes employés par l’historien pointent une posture ambiguë par rapport à la théorique séparation de la conceptualisation et plus largement des travaux entre les historiens et les juristes spécialistes de l’étude des génocides⁶⁷.

À propos de l’ouvrage dernièrement cité il s’agit d’une œuvre récente rassemblant plusieurs spécialistes de la Shoah⁶⁸. Bien qu’elle n’évoque que partiellement les autres génocides en effectuant une recherche centrée sur celui des Juifs durant le milieu du XX^e siècle elle offre tout de même un regard sérieux et large. Effectivement, plusieurs focales à forte valeur

⁶³ TERNON, Y. (2016).

⁶⁴ Cette tripartition procédurale des génocides est présentée dans SEMELIN, J. (2005) ; LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007) ; BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021).

⁶⁵ Dans un même temps, la neutralité axiologique sur ce genre de sujet peut être nuancée. Il se joue forcément des valeurs dans la recherche sur les génocides.

⁶⁶ TERNON, Y. in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 322.

⁶⁷ Effectivement, la conceptualisation en histoire suppose un travail d’enquête et une administration de la preuve, ainsi nous ne pensons pas que la différence entre l’historique et le juridique se situe à ce niveau comme l’indique Yves Ternon.

⁶⁸ BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O., (2021).

didactique et pédagogique méritent d'être exposées comme celle sur la mémoire de la Shoah en France d'Olivier Lalieu⁶⁹, celle d'Ygal Fijalkow et de Jacques Fijalkow sur les impacts des visites scolaires à Auschwitz-Birkenau⁷⁰ ou encore celle d'Iannis Roder sur les défis de l'enseignement de la Shoah⁷¹. Conjointement à cela, la dernière partie de l'ouvrage propose une réflexion sur certaines questions nommées comme « sensibles », qui peuvent être reprises comme celles de Valérie Igounet et de Rudy Reichstadt, la première portant sur le négationnisme⁷², et la seconde sur le lien entre le complotisme et l'antisémitisme⁷³. L'ensemble de cet ouvrage propose donc plusieurs éléments de compréhension qui peuvent être destinés au corps professoral puisqu'il offre des possibilités d'étayage assez nombreuses, tout comme il peut être repris à destination des élèves car un véritable effort de réflexion sur l'épistémologie du génocide de la Shoah est identifiable – fragments de texte qui peuvent par exemple être donnés aux élèves en cours pour qu'elles et ils puissent les commenter afin de s'approcher de l'exercice de la conceptualisation scientifique. Toutefois, une critique déjà émise peut être rappelée à savoir le fait que le comparatisme entre les génocides évoqué – voire défendu – par Yves Ternon dans l'ouvrage n'y est que peu travaillé. Élément paradoxal qui est à relier au fait que cette recherche fut soutenue par la Fondation pour la Mémoire de la Shoah. En ce qui concerne cette fondation, il convient de mentionner un autre travail dirigé par Olivier Lalieu qui fut publié grâce à son soutien et qui rassemble de nombreuses sources commentées sur la Shoah⁷⁴. En résumé, ce dernier peut être utilisé comme un outil didactique fort intéressant car il permet de visualiser les sources à disposition sur la Shoah et intrinsèquement de faciliter la recherche d'autres sources portant sur des massacres ou génocides différents – il permet d'identifier plusieurs types de sources pouvant être étudiées en classe comme les écrits officiels, les témoignages, les traces archéologiques, les photographies, etc.

Bien évidemment, l'ensemble de ces références historiographiques citées ne sont pas exhaustives et il convient de les compléter par d'autres travaux plus spécifiques selon le génocide ou massacre étudié. Par rapport à cela, il s'agit de se référer à la bibliographie présentée à la fin de ce mémoire qui expose différents ouvrages en ce sens.

⁶⁹ LALIEU, O. « La mémoire de la Shoah en France », in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O., (2021), p. 215-230.

⁷⁰ FIJALKOW, Y. et FIJALKOW, J., « Quels effets produisent les visites scolaires d'Auschwitz-Birkenau ? », in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 247-265.

⁷¹ RODER, I., « Les défis de l'enseignement de la Shoah », in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 267-282.

⁷² IGOUNET, V., « Histoire du négationnisme, 1848-2021 », in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 333-349.

⁷³ REICHSTADT, R., « Complotisme et antisémitisme : esquisse d'une affinité élective », in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 351-367.

⁷⁴ LALIEU, O. (dir.), (2021).

Ces socles théoriques étant définis, il convient de tenter de s'approprier ce concept de génocide en lui donnant une définition englobante. Ainsi derrière celui-ci et dans le cadre de cette recherche il convient de visualiser : « une expérience et un processus particuliers de destruction d'une population et de ses traces culturelles, politiques, linguistiques caractéristiques, qui vise à l'éradication totale d'une collectivité dont les critères sont définis par son persécuteur et reposent sur des légitimités idéologiques, historiques ou juridiques⁷⁵ ». Il conviendra, plus tard, de reprendre cette définition scientifique proposée afin d'en proposer une adaptation didactique selon le public visé.

B) Une approche de la didactique des génocides : insertion entre rupture et continuité

L'élaboration puis la lecture d'une bibliographie d'ouvrages touchant davantage à la didactique sur la question des génocides étaient de rigueur afin d'inscrire nos réflexions dans leur continuité. Par rapport à cela, il convient de reprendre la « neutralité méthodologique » exposée plus haut, en citant dans un ordre alphabétique certains d'entre eux.

Plus exactement, la première référence à mentionner est un recueil de statistiques élaboré par l'Ifop (entreprise de sondages d'opinion et d'études marketing) à partir d'un sondage sur les connaissances et les représentations de la Shoah en France pour l'année 2020⁷⁶. Plusieurs données peuvent être réutilisées dans le cadre de ce mémoire comme celles touchant au ressenti par rapport aux enseignements, aux degrés et modalités de savoirs, aux moyens utilisés pour les parfaire. En d'autres termes, il s'agit d'une mine d'informations pour appréhender les représentations des actuelles logiques d'enseignement sur les génocides, leurs limites, leur réception, ainsi que pour se rapprocher d'un potentiel savoir social des élèves. En revanche, le faible échantillon de l'étude – à savoir un peu plus de 800 individus – pourrait être critiquable pour l'exploitation de ce document. Dès lors il convient de croiser les résultats de cette enquête avec d'autres données en usant par exemple des travaux sur la représentation et l'enseignement de la Shoah en France présentés dans l'ouvrage *Nouvelle histoire de la Shoah*⁷⁷.

⁷⁵ Cette définition est effectivement englobante puisqu'elle reprend différentes définitions déjà établies, avec un caractère synthétique pour faciliter sa transposition didactique et sa compréhension. Les définitions utilisées sont issues des travaux suivants : LEMKIN, R. (1944-1946) in PANNE, J.-L. (2008) ; SEMELIN, J. (2005) ; TERNON, Y. (2016) ; LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007).

⁷⁶ IFOP, (2020).

⁷⁷ Les travaux en question furent cités plus haut, il s'agit de ceux d'Olivier Lalieu sur la mémoire de la Shoah en France et d'Iannis Roder sur les défis de l'enseignement in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021).

La seconde référence bibliographique pouvant être mise en avant ici est un ouvrage collectif, dirigé par Barbara Lefebvre et Sophie Ferhadjian, proposant des pistes d'enseignement pour améliorer la compréhension des génocides du XX^e siècle par les élèves du secondaire, en optant pour un usage de la méthode comparatiste qui permet de lier différenciation et périodisation⁷⁸. L'ouvrage en lui-même se décompose en deux parties, l'une disciplinaire s'étalant sur sept chapitres et l'autre, didactique et pédagogique, définissant des outils, des orientations et des mises en pratique. Bien que très riche en réflexions et en proposition, l'écrit aborde peu les enjeux d'une conceptualisation dans les logiques d'enseignement⁷⁹. Une autre critique pourrait être émise, à savoir la focale sur l'axe « apprendre » du triangle de Houssaye proposée par ce travail, ce qui revient finalement à prendre de la distance avec les élèves et leurs apprentissages⁸⁰. Ceci dit, il convient tout de même de souligner la richesse de cet outil qui non seulement étudie en profondeur la didactique et la pédagogie propres à l'enseignement des génocides, en problématisant par exemple le rapport à l'image⁸¹ et aux visites scolaires dans les lieux de mémoire⁸², mais aussi aiguille le lecteur ou lectrice néophyte par le don de bibliographies fournies pour chaque génocide explicité ou pour chaque démarche didactique entreprise⁸³.

Enfin, deux références peuvent être invoquées à la suite de cela, puisqu'elles traitent de la représentation de la Shoah et de ses enjeux dans l'enseignement de l'histoire et dans l'histoire. En guise d'exemple, Benoît Falaize évoque dans un de ses ouvrages une impossibilité d'enseigner la Shoah en usant d'approches historiques qui impliquent des mises à distance⁸⁴. Il défend au contraire un recours à la proximité, en enjoignant le corps enseignant de passer par le recours aux émotions et à la compassion. Par cette méthode, Benoît Falaize se place bien évidemment en opposition totale à d'autres travaux, comme l'ouvrage de Barbara Lefebvre et

⁷⁸ LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007).

⁷⁹ En effet, la proposition de l'ouvrage est que pour améliorer la compréhension et l'apprentissage des génocides il convient d'utiliser le comparatisme, en soi d'avoir majoritairement recours à des exercices de contextualisation et de périodisation, ce qui à terme permettrait de mieux appréhender les génocides en qualité de processus avec des caractéristiques communes bien que chacun reste spécifique. En ce qui concerne cette recherche il fut développé dès l'introduction qu'il fut pris en considération cet apport mais qu'il fut choisi de davantage se consacrer sur la conceptualisation, considérée ici comme un moyen de donner du sens à l'apprentissage des génocides et par conséquent d'en améliorer la compréhension par les élèves.

⁸⁰ Par rapport à cela se référer à l'annexe n°2.

⁸¹ LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 194-202.

⁸² LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 203-211.

⁸³ À ce propos il est pertinent de rappeler que le livre expose avec une méthodologie rigoureuse un exemple d'adaptation de séquence sur le comparatisme des génocides qui par de sérieuses justifications repense le rapport des programmes scolaires aux génocides ; cf. LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 222-285, ou plus synthétiquement sous la forme d'un tableau p. 230-231.

⁸⁴ FALAIZE, B. (2018).

de Sophie Ferhadjian⁸⁵, ou encore le rapport de Vincent Duclert. Bien qu'il fût choisi de proposer des solutions didactiques très différentes de celles défendues par Benoît Falaize, il convient tout de même de prendre en considération ces dernières.

Enfin, l'article de Frédéric Sallée permet de prendre un recul intéressant sur les logiques d'enseignement de la Shoah en France, puisqu'il théorise une surreprésentation de cette dernière en la reliant directement à l'histoire de France⁸⁶. En résumé, la Shoah est davantage traitée dans les programmes scolaires français car elle fait partie intégrante de l'histoire de France⁸⁷. En effet, il y a eu des phénomènes de collaborations, des camps situés sur le territoire français, des citoyens français juifs déportés, des phénomènes de résistance, ce qui se solde par l'intégration de la Shoah à ce que Pierre Nora nomme « l'identité historique » d'une communauté, d'un pays⁸⁸.

En guise d'illustration concrète, on trouve à Paris le mémorial de la Shoah qui est avant tout un centre d'archives et de ressources pour les chercheurs en histoire mais qui également dispense des offres de formation pour le corps enseignant sur le génocide des Juifs. Cela peut avoir deux incidences : d'un côté, une meilleure compréhension du phénomène par les enseignants, d'un autre côté, cela peut potentiellement amener à un manque de regard global sur les génocides. Pour étayer ce propos il convient de souligner que nous nous sommes rendus à Paris afin de constater directement cela car le mémorial de la Shoah avait indiqué faire une exposition sur les génocides. La spatialisation de cette exposition est plus que révélatrice et fait écho aux dires de Frédéric Sallée : il y a le mémorial de la Shoah, qui offre une vision détaillée et sérieuse du génocide des Juifs, sans véritablement définir cette notion, ce concept, et la rue adjacente où sont exposés des panneaux d'informations sur les génocides au XX^e siècle, à l'extérieur donc. On a bien ici un cas de prépondérance dans la représentation, avec l'idée implicite d'une hiérarchisation des génocides en usant de l'espace, ce qui peut être questionné et critiqué⁸⁹.

⁸⁵ Approche qui est sévèrement critiquée voire condamnée dans l'ouvrage, cf. LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 219-222.

⁸⁶ SALLEE, F. (2019).

⁸⁷ On pourrait nuancer cette vision à la lumière du génocide au Rwanda où l'implication de la France peut être questionnée.

⁸⁸ NORA, P. et CHANDERNAGOR, F. (2008), p. 11-24.

⁸⁹ Cela rejoint le débat sur « la singularité/unicité » – ou non – du génocide des Juifs – notamment aux États-Unis – qui se confronte forcément à votre démarche par conceptualisation.

C) Des outils pour apprendre et comprendre l'usage de la conceptualisation

Afin d'étudier le concept de génocide, il est nécessaire de se pencher sur la notion de concept ainsi que le processus de conceptualisation. Pour ce faire, il semble important de retenir deux définitions principales émanant du Centre national de ressources textuelles et littéraires (Cnrtl), à savoir la « [f]aculté, manière de se représenter une chose concrète ou abstraite ; résultat de ce travail ; représentation⁹⁰ » et, en philosophie, la « [r]éprésentation mentale abstraite et générale, objective, stable, munie d'un support verbal⁹¹ » dont les synonymes sont les termes « catégorie » et « classe ». Nous retiendrons ici la définition des concepts d'Antoine Prost, pour qui « les concepts ne sont pas des choses ; à certains égards, ce sont des armes. En tout cas des outils avec lesquels les contemporains, mais aussi les historiens, s'efforcent de faire prévaloir une mise en ordre du réel et de faire dire au passé sa spécificité et ses significations⁹² ». Partant de cela, la lecture du chapitre « Concept, conceptualisation » de l'ouvrage collectif *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* permet d'éclairer le traitement du concept et la conceptualisation par les élèves en se focalisant principalement sur les difficultés rencontrées⁹³. En effet, les auteurs rapportent qu'il « est fréquent que les élèves connaissent le vocabulaire spécifique d'une discipline, sans disposer pour autant des idées que ce vocabulaire représente. De plus, ils ne sont pas toujours en mesure de dissocier le concept (avec sa part d'abstraction), de l'exemple ou des quelques exemples qui servent à le construire⁹⁴ ». La difficulté supplémentaire induite par le concept est qu'il « fonctionne toujours en relation avec d'autres concepts théoriques et techniques. Il est un nœud dans un réseau de relations, cohérent et organisé, et non un élément disposé à côté d'autres par simple juxtaposition⁹⁵ ». C'est pourquoi la « formulation d'un nouveau concept peut révéler des contradictions⁹⁶ ». Toutes ces difficultés relevées, il apparaît pertinent de questionner le génocide à la lumière de sa conceptualisation, de son appréhension et de sa compréhension.

De manière plus appliquée aux disciplines historique et géographique, la lecture de deux ouvrages peut offrir des clefs de compréhension sur l'exercice de la conceptualisation en

⁹⁰ Cf. entrée « concept » sur le Centre national de ressources textuelles et littéraires. <https://www.cnrtl.fr/definition/concept>.

⁹¹ Cf. entrée « concept » sur le Centre national de ressources textuelles et littéraires. <https://www.cnrtl.fr/definition/concept>.

⁹² PROST, A. (1996), p. 143.

⁹³ ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J. (dir.). (2008).

⁹⁴ ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J. (dir.). (2008), p. 24.

⁹⁵ Guy RUMELHARD. (1986). *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*, Berne : Peter Lang in ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J. (dir.). (2008), p. 25.

⁹⁶ ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J. (dir.). (2008), p. 25-26.

histoire. Le premier, *À la rencontre de l'histoire*, écrit par Nicole Lautier et publié en 1997 traite de la conceptualisation des notions de monarchie, de dictature et de démocratie⁹⁷. Elle rappelle d'abord dans son introduction une réalité essentielle, à savoir que chaque individu – professeur et élève par exemple – a une histoire dans sa tête, une « mémoire collective qui alimente des comportements, qui produit des formes d'identification et de rejet, qui forge du sens et des sentiments⁹⁸ ». Plusieurs histoires cohabitent, l'histoire vécue, l'histoire écrite par les historiens mais aussi l'histoire scolaire et que, de fait, l'histoire apprise par les adolescents se construit dans la rencontre entre les élèves et l'enseignant. Elle conclut son propos en admettant que « l'objet de la rencontre, le savoir historique, n'est jamais simplement transmis ni reçu ; c'est une construction complexe, élaborée et négociée dans le contexte socio-institutionnel particulier de la classe⁹⁹ » dont les obstacles sont posés à la fois par l'enseignant – arguant souvent le « manque de temps » – et la polyphasie cognitive, c'est-à-dire un état où cohabite une hétérogénéité de connaissances et où plusieurs types de rationalités coexistent chez un individu ou dans un groupe¹⁰⁰.

À cette publication fait suite un ouvrage de Marc Deleplace et Daniel Niclot, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie*, de 2005 se présentant sous la forme d'une enquête au collège et au lycée et ayant pour focale les concepts de révolution et d'État en histoire¹⁰¹. L'objectif de l'ouvrage est de constater si les apprentissages individuels des élèves se réduisent à une simple mémorisation de savoirs factuels ou si l'histoire et la géographie participent au développement de la pensée abstraite. L'étude essaie, par l'analyse de productions écrites, de repérer les écarts entre ce que le professeur enseigne ou croit enseigner et ce qui est effectivement appris, compris ou maîtrisé par les élèves. Les résultats montrent, en effet, que les élèves ont des difficultés à maîtriser l'abstraction et à manier des savoirs conceptuels.

En ce qui concerne notre travail, nous nous sommes particulièrement appuyés sur un article collectif plus récent rédigé par Gaïd Andro, Sylvain Doussot, Juliette Héron et Anne Vézier¹⁰². En effet, cet article est éclairant en ce qu'il repose sur une conception et des hypothèses semblables aux nôtres, à savoir qu'en histoire, les enseignants usent de beaucoup de notions qui sont en réalité de véritables concepts et qu'il pourrait être bénéfique de passer

⁹⁷ LAUTIER, N. (1997).

⁹⁸ LAUTIER, N. (1997), p. 7-8.

⁹⁹ LAUTIER, N. (1997), p. 213.

¹⁰⁰ Notion élaborée par S. Moscovici et développée dans LAUTIER, N. (1997).

¹⁰¹ DELEPLACE, M. et NICLOT, D. (2005).

¹⁰² ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020).

par la conceptualisation afin de stimuler les compétences critiques des élèves. « Notion » et « concept » sont souvent confondus à la fois par les enseignants ainsi que par les élèves. L'idée ici n'est pas de trancher ce problème mais bien de montrer que l'apprentissage peut passer par la « mise en concept » et, pour ce faire, d'envisager le concept « comme un outil dont l'usage est rendu nécessaire par un problème de connaissance construit par un processus d'enquête¹⁰³ ». En définitive, il convient de reprendre plusieurs propositions et réflexions issues de ce rigoureux travail dans l'objectif d'amener les élèves à maîtriser les mécanismes propres à la conceptualisation – de leur faire comprendre que cet exercice répond à un problème identifié, qu'il suit un processus menant à la création d'un concept défini, qui peut ensuite être repris, précisé, nuancé, plastifié.

La mise en place d'une séquence ou de séances portant sur le concept de génocide procèdent alors à la fois d'enjeux didactiques mais aussi épistémologiques. Les enjeux didactiques vont notamment reposer sur la différenciation du concept de génocide en droit ainsi qu'en histoire, étant entendu par Antoine Prost que l'histoire « ne cesse d'emprunter des concepts aux disciplines voisines : elle passe son temps à couvrir des œufs qu'elle n'a pas pondus¹⁰⁴ ». Par cela, il ne faut pas comprendre que les historiens s'accaparent des concepts mais plutôt qu'il arrive qu'ils les réutilisent, les transforment, les nuancent – qu'ils transposent régulièrement des concepts de leur temporalité, issus de travaux d'autres disciplines comme le droit ou la sociologie, sur d'autres temporalités, ce qui mène à une modification de la définition initiale des concepts utilisés – procédé propre à l'historicisation. En effet, ce cas se retrouve dans l'étude des génocides où la discipline historique a pu mettre en concept d'autres processus, d'autres termes relatifs au génocide puisque, généralement, l'historiographie « analyse des faits qui ont déjà été exprimés auparavant, ou bien elle reconstruit des faits qui auparavant n'ont pas été exprimés dans le langage mais avec l'aide de certaines méthodes et indices qui ont en quelque sorte été « préparés »¹⁰⁵ » comme l'énonce Reinhart Koselleck dans *Le Futur passé*. À propos de ce chercheur il convient d'éclairer l'insertion de cette recherche dans plusieurs réflexions qu'il développa, en particulier au sujet de la « sémantique historique ». Effectivement, tout comme Koselleck l'expose dans son ouvrage précédemment cité, il convient de visualiser la sémantique historique¹⁰⁶ comme « un indicateur et facteur de

¹⁰³ ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020), p. 123.

¹⁰⁴ PROST, A. (1996), p. 137.

¹⁰⁵ KOSELLECK, R. (1990 [1979]) in PROST, A. (1996), p. 126.

¹⁰⁶ Étude, proche du courant plus large des années 1990 du *Linguistic Turn*, qui est bien souvent diachronique et qui analyse, décrit et tente de systématiser la façon dont le vocabulaire d'une langue évolue – cela permet concrètement de visualiser la manière dont les avancées technologiques et scientifiques créent de nouveaux concepts, ou comment les développements sociaux et politiques peuvent modifier les relations entre les membres

changement social¹⁰⁷ ». En partant de cela il convient de comprendre que la conceptualisation du génocide répond à un contexte social et politique spécifique, en soi qu'il s'inscrit dans une histoire des discours, elle-même influencée par une histoire des pratiques et des mœurs – le tout pouvant être vu comme des cercles interactifs sans cesse en modification, se réajustant l'un selon l'autre perpétuellement. Dès lors, la nécessité didactique d'intégrer la conceptualisation dans les logiques d'apprentissage et d'enseignement des génocides apparaît : il est pertinent d'expliquer aux élèves comment se façonne un concept en qualité de construction terminologique qui répond à un contexte social et politique qui connaît des mutations¹⁰⁸. Enfin, un dernier élément mis en valeur par Reinhart Koselleck pourrait être repris dans le cadre d'un cours sur les génocides comme proposition d'étayage, à savoir l'idée que l'Europe aurait été frappée par « une crise conceptuelle » dans le tournant du XVIII^e siècle et du XIX^e siècle. En résumé, il a mis en évidence que certains concepts politiques et sociaux ont changé de sens pour acquérir une dimension normative, qu'ils ne sont plus seulement utilisés pour décrire des phénomènes mais également pour les influencer. Il pourrait être pertinent d'évoquer la conceptualisation des génocides sous l'angle d'une « crise conceptuelle » car, actuellement, ce terme peut être perçu comme ayant une vocation scientifique, servant à observer, analyser et comprendre un phénomène, et une vocation politique, servant à juger avec des dimensions symboliques et géopolitiques.

Pour rappel, il s'agit, pour les élèves et dans une visée épistémologique, de se confronter à des savoirs difficiles d'accès car abstraits, de se les approprier ou au moins de s'en approcher le plus possible, par la compréhension du processus de conceptualisation puis de confronter le concept de génocide à des cas pratiques. Ces enjeux sont ambitieux et il est nécessaire d'être conscient que la bonne réalisation de ce projet est déjà obstrué par un obstacle que nous ne maîtrisons que peu, à savoir le temps imparti pour mettre en œuvre notre proposition.

Ainsi, plusieurs données comprises dans le titre de ce mémoire de recherche en didactique ont été définies en s'appuyant sur des travaux déjà effectués et faisant consensus dans l'historiographie actuelle. Grâce à ces différents points bibliographiques et à une

d'une société ; cf. HANCIL, S., (2013), « Chapitre 9. La sémantique historique » in *Histoire de la langue française*, Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

¹⁰⁷ KOSELLECK, R. (1979), p. 15.

¹⁰⁸ Reinhart Koselleck va même plus loin que nos propos en défendant que cette étude de la sémantique historique devrait être considérée comme un prérequis pour une vraie compréhension des événements historiques ; cf. KOSELLECK, R. (2016 [1979]) ; d'un point de vue didactique cela pourrait prendre la forme d'une activité avec une frise, décomposée en plusieurs catégories, avec d'une part la conceptualisation du concept de génocide et d'autre part le contexte socio-politique dans lequel il s'insère.

réappropriation du sujet il a été possible de constituer une problématique générale, des hypothèses de travail et un cadre d'analyse didactique et pédagogique, toujours dans un souci de délimitation.

III- D'un cadre général à une recherche singulière : problématiques et hypothèses de travail

D'un ensemble complexifié mais délimité il est primordial de passer à un angle problématique afin de concentrer les efforts de recherche. Dès lors, il s'agit de s'insérer à la suite de l'esquisse de problématique dessinée en introduction pour s'interroger ici de la manière suivante : en prenant l'exemple des génocides, dans quelle mesure l'exercice de la conceptualisation dans le secondaire permet-il de lier des logiques d'apprentissage et d'enseignement particulières, oscillant entre mise en valeur des savoirs scolaires et sociaux et mise à l'écart des enjeux mémoriels¹⁰⁹ ?

Bien évidemment, il s'agit d'une problématique encore peut-être trop large mais elle soulève de nombreux paradoxes et enjeux relatifs à l'objet d'étude désiré, à savoir le recours à la conceptualisation des génocides dans le secondaire. À propos de l'imbrication entre enjeux scolaires et enjeux mémoriels, cela a déjà été travaillé par bon nombre d'auteurs dont certains cités précédemment, mais il convient de revenir dessus afin de montrer que privilégier l'un amène fatalement à négliger l'autre. Finalement, cette problématique invite à questionner les mécanismes d'enseignement et d'apprentissage en jeu dans le cadre de cours portant sur les génocides, en prenant en considération deux éléments, au détriment d'autres, l'articulation entre les savoirs des élèves et les savoirs à transmettre, ainsi que le rôle clef de la conceptualisation. Bien évidemment une nuance peut d'ores et déjà être mise en valeur, à savoir que, dans les faits, il est quasiment impossible de ne pas se confronter aux enjeux mémoriels dans le cadre d'un cours sur les génocides. En partant de cela, une problématique sous-jacente peut être soulevée : quelle place donner à ces enjeux dans la construction didactique proposée ?

¹⁰⁹ Cela permet de se poser une complexe seconde question corollaire à cette problématique : est-ce possible de mobiliser les savoirs sociaux en évacuant les enjeux de mémoire collectifs ?

A) *L'inscription justifiée dans des schémas pédagogiques et didactiques connus*

À partir de ces problématiques, deux hypothèses furent construites. La première expose qu'en adoptant une approche factuelle, les génocides peuvent être traités avec davantage d'enjeux mémoriels, voire émotionnels, que d'enjeux historiques. L'explication du concept de génocide passe en général par une définition *en extension*, c'est-à-dire à partir d'une liste d'exemples ou par une définition *en compréhension*, soit par l'identification des attributs qui sont communs aux exemples¹¹⁰. En d'autres termes que les génocides sont bien souvent traités par le biais d'exemples, eux-mêmes majoritairement évènementiels, et non en qualité de concept. Selon cette même hypothèse, cela peut bloquer les processus d'apprentissage des élèves, puisqu'ils ne disposent pas de vue d'ensemble, de définition englobante comprise, maîtrisée et judicieusement appliquée. Parallèlement, il est possible aussi que cela influe sur les processus d'enseignement, les professeurs ayant potentiellement davantage recours aux exemples pour éviter une confrontation à la conceptualisation jugée comme trop difficile pour les élèves. La seconde hypothèse de travail propose une solution à cela, en avançant qu'en adoptant une approche conceptuelle, les enjeux mémoriels, voire émotionnels, peuvent être introduits de manière plus nuancée pour proposer des focales sur des enjeux historiques, et améliorer la compréhension. Il s'agit tout simplement de prendre le contre-pied de l'approche factuelle et évènementielle – la méthode inductive finalement – en ayant recours à la conceptualisation. Autrement dit, en utilisant la méthode hypothético-déductive, de familiariser directement les élèves avec un concept avant de les confronter à des mises en pratiques avec des exemples d'applications concrets.

L'ensemble de ces éléments s'insère dans un cadre pédagogique et didactique circonscrit, délimité en s'appuyant sur les travaux de Jean Houssaye, et plus spécifiquement le triangle pédagogique¹¹¹. Dès lors, les deux logiques présentées dans le titre du mémoire peuvent être définies. Derrière les logiques d'apprentissage il convient de visualiser les rapports des élèves au savoir scolaire transmis, ce qui doit être étudié en lien avec leur savoir scolaire déjà maîtrisé ainsi que leur savoir social. Autrement dit, il s'agit de l'axe « apprendre » du triangle d'Houssaye, auquel il conviendrait d'ajouter le premier gradin, « motivation » individuelle, et le second « conflit sociocognitif »¹¹². Derrière les logiques d'enseignement il convient de regrouper les rapports du corps enseignant au savoir scolaire à transmettre, aux outils présents

¹¹⁰ ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J. (dir.). (2008).

¹¹¹ Par rapport à cela se référer à l'annexe n° 2.

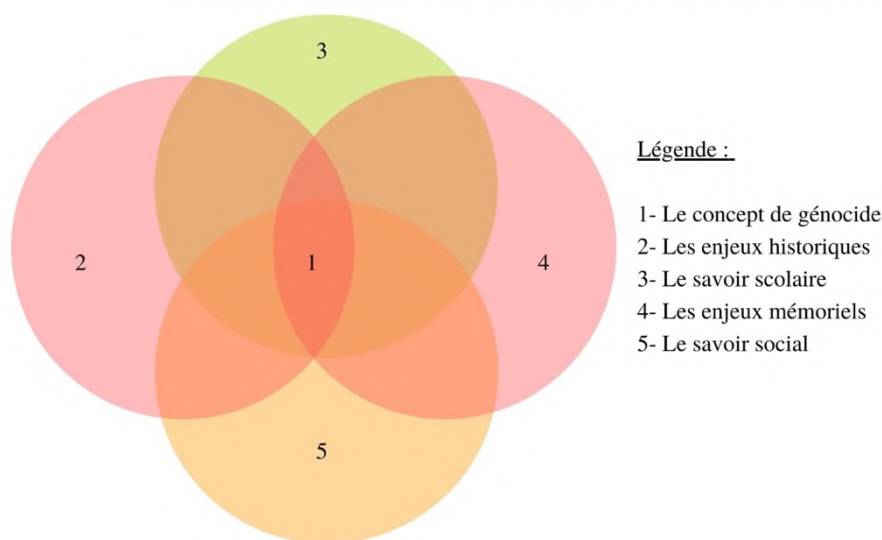
¹¹² ETIENNE R., FUMAT Y. (2014).

et aux méthodes pédagogiques possibles, ce qui fait encore une fois écho aux gradins du triangle de Houssaye, à savoir le premier, « maîtrise » et le second « méthode de travail¹¹³ ». Afin d'étoffer notre recherche en didactique, il convient de se pencher également sur les travaux de Roland Goigoux avec ses « Cinq focales pour concevoir ou analyser une pratique d'enseignement » et plus spécifiquement la focale « planification » permettant de s'attarder sur la manière de conceptualiser l'enseignement (objectifs, tâches didactiques, démarches pédagogiques, évaluation, organisation)¹¹⁴.

B) D'une problématisation modélisée...

Cela étant précisé, il convient de gagner en rigueur méthodologique par l'action de la modélisation, synonyme ici d'une réappropriation plus conceptuelle et schématique des enjeux de cette recherche. En d'autres termes, il s'agit de mettre en valeur une relecture de la problématique générale du mémoire par le biais d'un schéma interprétatif. *De facto*, en quoi l'axe problématique proposé s'intègre-t-il dans une complexité didactique singulière mêlant différents enjeux et savoirs qu'il convient de définir ?

Proposition de modélisation de la problématique de recherche



Tout d'abord, le sujet de recherche est par essence imbriqué dans plusieurs pistes de réflexion diverses et variées. Sur cette imbrication qui, selon notre point de vue, prend racine

¹¹³ ETIENNE R., FUMAT Y. (2014). Cf. annexe n°3.

¹¹⁴ GOIGOUX, R. (février 2021).

au niveau de la conceptualisation des génocides, il convient de détacher quatre cercles convergents principaux, nommés ici 2, 3, 4, 5. De ces formes circulaires reliées les unes aux autres, découle effectivement un ensemble dont le point de convergence est une sphère désignée par le numéro 1 qui, de manière intrinsèque, se trouve à cheval entre plusieurs cercles.

Par rapport à ces cercles, le point 2 désigne « les enjeux historiques », c'est-à-dire tout ce qui peut relever de la didactique propre à la discipline historique, tant au niveau du socle de compétences à maîtriser – commenter un document, utiliser un vocabulaire scientifique spécifique et adapté –, qu'au niveau d'enjeux plus spécifiques comme la périodisation et la méthodologie spécifique à la science historique. Ce cercle désigne également l'intérêt de la discipline historique, qui est présenté ici comme un moyen de mieux appréhender la temporalité présente en problématisant des héritages de temporalités passées. Deux cercles sont alors en contact direct avec ce point, le savoir social¹¹⁵, le point 4, et le savoir scolaire¹¹⁶, le point 3. Ces deux cercles sont en contact permanent avec les enjeux historiques à transmettre, et sont autant de possibilités de points d'appui ou d'étayage. Enfin, un dernier cercle est aussi à cheval sur ces deux points, à savoir les enjeux mémoriels¹¹⁷, derrière lequel plusieurs notions peuvent être invoquées comme le « devoir » de mémoire, le civisme, la responsabilisation, etc. Bien évidemment, au centre se trouve le concept de génocide, qui se nourrit et gravite avec ces cercles, et qui peuvent être visualisés comme des points d'entrée, des biais, des possibilités d'étayage, mais aussi des écueils à éviter et des présupposés.

En ce qui concerne cette imbrication affichée entre enjeux mémoriels et enjeux historiques, il convient de rappeler qu'elle est au cœur de nombreux débats encore actuels, au sein desquels ce mémoire n'a pas la volonté de prendre position. Une prise de recul est tout de même nécessaire, il convient donc de s'insérer dans le sillage de différents travaux portant sur cela. Il est possible de citer plusieurs exemples, dont *La mémoire, l'histoire, l'oubli* de Paul

¹¹⁵ Le savoir social est ici compris comme l'ensemble des connaissances et présupposés que les élèves ont en tête au moment de l'entrée dans l'activité proposée, cela prend donc en compte les programmes scolaires – pour appréhender ce que théoriquement les élèves ont étudié les années auparavant – mais aussi des données sociétales plus larges, les représentations médiatiques ou vidéoludiques, les débats socio-politiques actuels, etc. – pour tendre vers ce que les élèves ont pu voir et écouter, ce qui a pu avoir une influence sur la construction de stéréotypes à déconstruire.

¹¹⁶ Le savoir scolaire désigne ici l'ensemble des savoirs et savoir-faire que l'institution de l'Éducation nationale, qui encadre la pratique de l'enseignant et les processus d'apprentissage des élèves, intègre dans les programmes scolaires – objectifs d'apprentissage, les compétences à maîtriser. En soi il s'agit de la finalité théorique de chaque cours, de faire passer les élèves d'un savoir social à un savoir scolaire.

¹¹⁷ Les enjeux mémoriels sont considérés ici comme tout ce qui touche à la mémoire dans le sens où certaines pratiques du corps professoral ou cadrages de l'institution participent à une « politique de la mémoire » qui met l'accent sur certains faits historiques – ici la Shoah – dans le but de construire une mémoire collective autour de valeurs partagées, contribuant intrinsèquement à la construction d'un sentiment d'appartenance commune imprégné d'une moralité.

Ricœur¹¹⁸, ou encore les études de Pierre Nora¹¹⁹, que l'on peut synthétiser par une de ses célèbres tirades : « L'Histoire rassemble, la mémoire divise¹²⁰ ». Conjointement à cela, les travaux de Gérard Noiriel¹²¹, de François Hartog¹²² ou plus récemment de Sébastien Ledoux¹²³ peuvent être invoquées. Exceptés les écrits de Pierre Nora¹²⁴, tous ces travaux ont un point commun, celui de tenter de dépasser la dichotomie entre histoire et mémoire. Ils témoignent effectivement que ces deux termes sont intrinsèquement liés, mais qu'une séparation est possible, voire nécessaire pour certains, en invoquant la notion « d'objet scientifique »¹²⁵. En résumé, l'histoire est un objet scientifique à part entière, avec une méthodologie et une discipline qui la caractérise, tout comme la mémoire devient de plus en plus un objet scientifique à part entière¹²⁶. Dès lors, des enjeux divergents et transversaux peuvent être relevés, ce qui transparait volontairement dans notre schéma interprétatif.

Cette précision apportée, l'imbrication entre enjeux historiques et enjeux mémoriels sera visualisée ici en qualité d'interactions didactiques potentielles autour de la conceptualisation des génocides, le tout en ayant recours aux savoirs scolaire et social. Il est dorénavant clair que la problématique de recherche esquissée s'intègre dans un système réflexif complexe où de nombreux enjeux se chevauchent, se complètent et s'opposent. Il convient à présent d'étayer cela, en modélisant davantage l'axe problématique en s'intéressant plus particulièrement aux points de convergence, aux zones de rencontre entre les différents cercles exposés plus haut.

¹¹⁸ RICŒUR, P. (2000).

¹¹⁹ NORA, P. (1984).

¹²⁰ NORA, P. *in* DESCHAMPS, P.-M. (2007).

¹²¹ NOIRIEL, G. (2004).

¹²² HARTOG, F. (2021).

¹²³ LEDOUX, S. (2017).

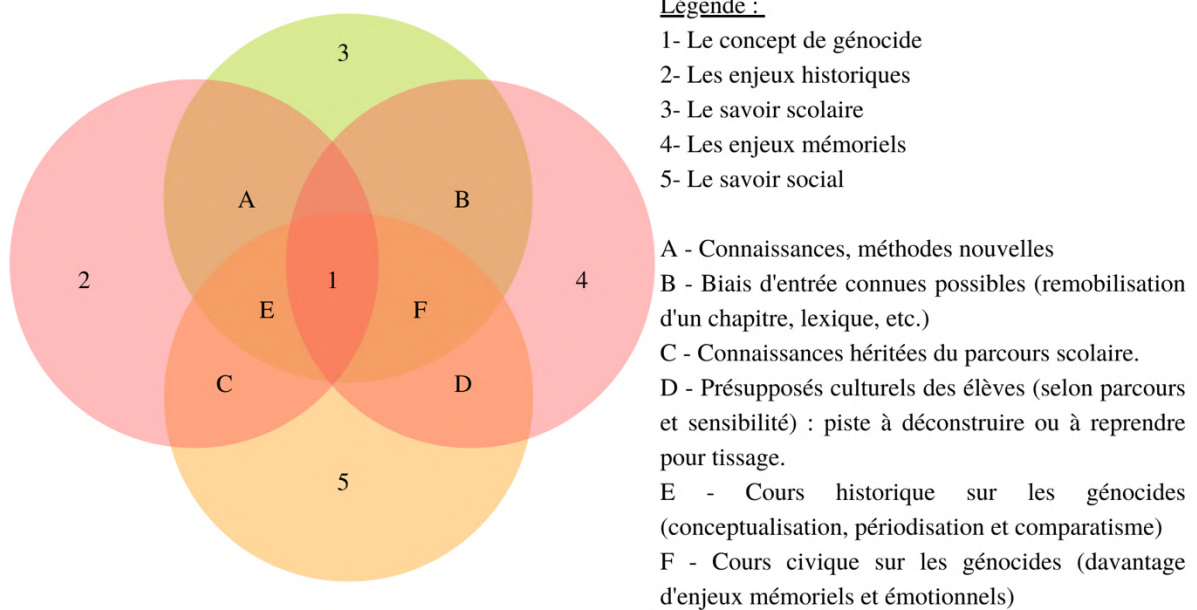
¹²⁴ Cette position singulière de Pierre Nora pourrait être à relier au fait qu'il a peu d'expérience de l'enseignement, et donc que ses réflexions portent davantage sur la société, au sens large et avec une forte dimension politique, au détriment d'une perspective plutôt pédagogique.

¹²⁵ Idée davantage développée dans LEDOUX, S. (2017).

¹²⁶ Se référer ici aux travaux de Sébastien Ledoux sur le « devoir de mémoire », comme par exemple sa thèse est effectivement qui étudie la sémantique historique du terme de mémoire et la manière dont cette dernière influence et est influencée par les sociétés actuelles – en effectuant cela il est possible de visualiser une redéfinition de la mémoire, qui n'est plus perçue un élément institutionnel et englobant les recherches, mais comme un objet d'histoire décrypté, un objet scientifique soumis aux recherches.

C) ...à une modélisation problématisée

De la conceptualisation des génocides, un élément en interaction avec différents enjeux



Le schéma exposé ci-dessus reprend le schéma commenté précédemment en offrant davantage de réflexions sur les interactions entre les cercles convergents, tout en prenant comme cadre général le rapport à la conceptualisation des génocides dans le secondaire. Dès lors, il permet de questionner sous un nouvel angle les hypothèses et problématiques de recherche exposées plus haut en adoptant un regard global et complexifié.

Pour gagner en clarté et en compréhension, il convient d'en préciser les points. Plus exactement, le point A symbolise l'articulation entre le savoir scolaire et les enjeux historiques, ce qui peut passer par la transmission de connaissances, de notions, d'évènements mais également par l'introduction de méthodes nouvelles ou par le perfectionnement de méthodes déjà acquises. Ensuite, le point B symbolise l'articulation entre le savoir scolaire et les enjeux mémoriels, considérée ici comme les biais d'entrées¹²⁷ utilisés régulièrement avec les élèves

¹²⁷ Il semblerait que le biais d'entrée actuellement le plus utilisé par les enseignants d'histoire-géographie est le recours à des illustrations, dites des « images spectacles », dont l'usage s'est renforcé dernièrement pour répondre à une demande sociale d'histoire et de mémoire collectives ; cf. LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 195 ; parmi les illustrations les plus utilisées par le corps enseignant on peut relever de manière majoritaire le recours à des films contemporains, comme *La liste de Schindler*, *Nuit et brouillard*, etc. Il ne convient pas de critiquer ici cette pratique mais de pointer un danger dans les logiques de compréhension et d'apprentissage : ces documents sont souvent perçus comme des supports de réflexion, au même titre que les sources dites primaires, et donc perdent leur statut d'illustration – ce qui peut se solder par une difficulté à appréhender le contexte général, avec un décalage entre ce qui s'est passé et ce qui est raconté – voire enjolivé – par une représentation cinématographique ; il convient de se référer ici aux travaux de Marc Ferro pour en savoir plus.

pour les amener vers des enjeux historiques, ce qui fut abordé avec l'hypothèse de travail n° 1¹²⁸. En ce sens, il est possible d'établir un chemin didactique possiblement usé dans l'enseignement des génocides, à savoir une flèche allant du point 4F¹²⁹, vers B, puis 3, puis A, puis 2. Ici, une critique pourrait être avancée, la minoration, voire l'oubli, du recours à la conceptualisation des génocides avec ce choix didactique. Pour continuer, le point C symbolise l'articulation entre le savoir social et les enjeux historiques. Derrière cela il convient de visualiser le capital de connaissances héritées des élèves selon différents critères personnels – comme le cursus scolaire, l'âge, l'origine, la classe sociale – et impersonnels comme la culture cinématographique, l'art pictural, les jeux vidéo, le contexte médiatique et la sensibilité individuelle à certains enjeux historiques¹³⁰. Ce point de rencontre sera pris en compte dans le mémoire de recherche mais peu utilisé, ou du moins peu mis en valeur, à part dans le cadre de certains moments spécifiques, comme dans la tentative de proposition didactique. Cela s'explique simplement par un manque de temps. D'un point de vue des sources, cet élément pourrait être analysé par le biais des rapports de l'Ifop ou de Vincent Duclert. Pour revenir au schéma, le point D pointe l'articulation entre le savoir social et les enjeux mémoriels, considérée ici comme des présupposés à déconstruire étant donné le caractère plastique et personnel de la mémoire ou sur lequel s'appuyer pour accompagner les élèves dans leur apprentissage.

Tout cela étant défini, il convient de s'attarder sur des points de chevauchements plus complexes. Le point E symbolise une possibilité d'entrée didactique par les enjeux historiques pour comprendre, apprendre et enseigner les génocides, ce qui évidemment requiert l'intervention de savoir scolaire et de savoir social sélectionnés et définis. Selon notre ressenti personnel, cela passe par trois procédés distincts et complémentaires, la conceptualisation, la périodisation et le comparatisme. Enfin, le point F caractérise une autre entrée didactique, qui correspond davantage à ce qui est nommé un « cours civique », ce qui de manière corolaire peut induire davantage d'importance consacrée pour le traitement des enjeux mémoriels. Bien entendu, il n'est pas remis en question ici les potentielles possibilités didactiques transversales d'une telle entrée. D'autant plus que ces dernières furent mises en valeur par Benoît Falaize dans le cadre de ses travaux¹³¹. Néanmoins, selon nos hypothèses de travail, ce recours à la

¹²⁸ Pour rappel cette dernière est présentée aux pages 27 et 28.

¹²⁹ En soi de partir d'un cas inductif, ciblé sur l'exemple d'un génocide avec une dimension morale importante.

¹³⁰ L'ensemble de ces données influencent également la constitution d'un savoir social en lien avec les enjeux mémoriels, point nommé ici D.

¹³¹ Par rapport à cela se référer à FALAIZE, B. (2018).

mémoire peut amener à des approches davantage émotionnelles, ce que ce mémoire cherche à mettre de côté.

En résumé, tout ce schéma s'intègre dans ce que nous avons précédemment défini, à savoir des logiques d'enseignement et d'apprentissage. Il ne s'agit en aucun cas d'un ensemble figé, mais au contraire de cercles en mouvement, dont la grosseur dépend de nombreux facteurs, tant sociaux qu'individuels ou contextuels. Pour notre cas, et surtout dans l'optique de répondre à nos hypothèses de travail il est principalement prévu de se focaliser sur la construction d'un cheminement allant du point 2, vers le point 1, en passant par les points A, E et C au détriment du point 4.

Avant de proposer un cheminement didactique et pédagogique de cette forme, il serait pertinent de confronter nos données à un premier recueil de sources.

Partie II – Vers une proposition didactique et pédagogique concrète : recueil de données, analyse du public visé, construction d’outils et de séances

« C’est à partir des années 1980 que l’enseignement de la Shoah en général [...] fut brandi comme le rempart contre la montée de l’extrême droite en France. L’histoire de la Shoah devenait de fait un outil privilégié de l’antiracisme selon l’idée de l’édification par l’exemple [...]. Or, les évènements survenus sur notre territoire national ont donné tort à cette approche moralisatrice et compassionnelle de l’histoire. [...] Si nous constatons que nous avons fait fausse route, il convient donc de nous interroger sur les défis qui se présentent à nous, enseignants, quand nous abordons cet évènement avec nos élèves¹³². »

RODER, Iannis, (2021), *Nouvelle histoire de la Shoah*, p. 268.

Il suffit d’inscrire « la montée de l’extrême droite en France » dans n’importe quelle barre de recherche Internet pour qu’apparaisse un nombre considérable d’articles de presse, venant de journaux ou de magazines fort divers, allant de *Paris Match* à *Libération* en passant par *Le Monde*. Un consensus semble effectivement être partagé par l’ensemble de ce panel aux lignes éditoriales parfois contraires à savoir que l’extrême-droite¹³³, tant ses idées que les individus qui les défendent, a gagné en institutionnalisation et en écho auprès de l’opinion publique. Plus spécifiquement, il est réellement identifiable une montée de l’extrême-droite d’un point de vue politique, qui est assumée et affichée par deux partis politiques majoritaires. À ce sujet il convient de prendre comme exemples les discours de Marine Le Pen et les récents propos radicaux et polémiques d’Éric Zemmour, ou encore des actes, comme l’essor considérable des intentions de votes en faveur de cette mouvance politique entre les années 1980 et 2022. Conjointement à ce développement concret et visible, une extension des théories de l’extrême-droite auprès du grand public est attestée par plusieurs recherches et sondages, élément silencieux qui le rend d’autant plus dangereux¹³⁴. En réponse à ces deux observations

¹³² RODER, I., in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 268.

¹³³ Définie ici comme « l’ensemble des mouvements qui se rattachent à l’idéologie contre-révolutionnaire et qui récusent aussi bien le libéralisme que le marxisme [en soi des opinions conservatrices]. Considérant comme légitime l’emploi de la violence, ils réclament un régime fort. L’antiparlementarisme et l’anticommunisme sont les deux thèmes essentiels de l’extrême droite » ; Larousse, [consulté en ligne le 26/05/22 : <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/droite/44839>] A cette définition s’ajoute un élément, à savoir que ces mouvements politiques sont caractérisés par un recours à l’antisémitisme et voire au racisme, se référer ici aux travaux de Bertrand Joly, Jean-Pierre Azéma ou encore Michel Winock.

¹³⁴ En ce qui concerne les références à cela, elles seraient bien trop nombreuses à énumérer ici. Il convient plutôt de se rediriger vers des ouvrages offrant des synthèses et des explications de ce phénomène comme les travaux de

une donnée peut être soulignée : la multiplicité des témoignages de rescapés de génocides dans le cadre de l'espace public, de moins en moins spontanés et de plus en plus institutionnalisés – depuis les années 1980 et encore davantage depuis la dernière décennie¹³⁵.

C'est dans ce contexte social et politique que la citation exposée plus haut doit être lue et comprise. Tout comme cette dernière l'expose, un mouvement concomitant à la montée de l'extrême-droite peut être mis en valeur, à savoir l'intégration méthodique de l'apprentissage de la Shoah dans les programmes scolaires qui, depuis les années 1980, se réalise par une lecture « moralisatrice et compassionnelle » – faisant de cet apprentissage un « rempart » face à cette escalade idéologique. Cela est à relier aux travaux de Sébastien Ledoux qui pointent que la question de la Shoah et des génocides devient durant cette période une problématique socialement vive qui occupe de manière exponentielle le débat et l'espace publics¹³⁶. Il postule par exemple que les médias ont dépassé leur rôle de relais en ce qui concerne le « devoir de mémoire » pour se l'accaparer et le remodeler, tranchant finalement en faveur de la mémoire en qualité d'objet moral et politique, presque identitaire.

En partant de ces données il est possible de relever un paradoxe également présent dans la citation attribuée à Iannis Roder, au moment de la reconnaissance du « devoir de mémoire » comme élément public et politique se construit et s'étoffe un discours antisémite. À cheval entre la mission d'enseigner et celle d'éduquer, le professeur fut pendant longtemps associé à une forme de responsabilité dans ce contexte, il devait produire un cours sur les génocides avec une dimension morale pour garantir le respect de ce « devoir de mémoire » et « lutter » contre une forme d'« obscurantisme » alors incarnée par l'extrême-droite. Cependant, depuis une décennie, il est question d'une remise en question de cela avec l'essor d'un mouvement réflexif de la part d'universitaires, d'enseignants du secondaire ou encore de politiques portant sur la responsabilité des professeurs d'histoire-géographie par rapport aux objectifs d'apprentissage des génocides. Une problématique centrale peut alors être dégagée ici : comment appréhender et relever le défi propre à l'enseignement des génocides qui, de manière intrinsèque et inhérente, s'insère dans des enjeux scientifiques et citoyens ?

Herbert Kitschelt – certes datés mais qui font encore œuvre de références ; cf. *The Radical Right in the Western Europe* de 1995.

¹³⁵ Bien évidemment, il est possible de relativiser cette théorie car plusieurs rescapés de génocides sont aujourd'hui décédés, surtout pour le cas de la Shoah.

¹³⁶ Dans l'un de ses récents ouvrages l'historien a effectué un recensement des occurrences de l'expression de mémoire – en prenant en compte l'AFP, des journaux (*L'Humanité* et *Le Monde*) ainsi que des sources audiovisuelles – ce qui l'a permis de mettre en lumière un intérêt croissant du grand public envers la question de la mémoire, et intrinsèquement des génocides, avec un basculement significatif dans les années 1980 ; cf. LEDOUX, S., (2016).

En s'insérant dans le sillage de ce courant de pensée et d'émulsion intellectuelle qui interroge tant la pratique et la posture professionnelle des enseignants que la raison d'être de la science historique, il convient de proposer une construction didactique et pédagogique qui pourrait être une possible solution à ce problème. Ceci dit, il convient de rappeler que cette solution ne peut être que parcellaire puisqu'il fut choisi de marginaliser l'aspect moral de l'apprentissage des génocides pour se concentrer davantage sur les enjeux scientifiques. Dès lors, il serait tout d'abord pertinent de définir le public auquel s'adresse cette proposition didactique afin de tendre vers son savoir social, pierre angulaire permettant d'améliorer les mécanismes d'apprentissage et de compréhension. Ensuite, il convient de visualiser concrètement ce savoir social en élaborant et en soumettant un questionnaire au public visé par cette recherche. À partir de l'ensemble de ces données et de leur analyse il s'agit de s'appuyer sur d'autres outils pour construire la proposition didactique et pédagogique en question.

I- Tendre vers le savoir social des élèves : du macro théorique au micro concret

Dans l'objectif d'appréhender avec sérieux et rigueur le savoir social des élèves il convient d'opter pour une approche s'appuyant sur des « jeux d'échelles » pour reprendre les termes de Jacques Revel¹³⁷. Concrètement, il convient de passer d'un cadrage national, qui permettrait de délimiter un savoir social qui pourrait être commun à plusieurs élèves sur le territoire, à un espace bien plus circonscrit, le lycée d'enseignement général et technologique Eugène Livet de Nantes, lieu où se déroula notre stage et base notre recueil de données. En résumé, l'enjeu est de partir d'une échelle macro essentiellement théorique et abstraite à une échelle davantage concrète pour préparer l'expérience didactique et pédagogique portée par cette recherche.

A) *Esquisse d'un état de l'enseignement et de la compréhension des génocides en France en 2022*

Il est bien entendu possible de s'interroger sur la pertinence d'une recherche spéculative portant sur un état de l'enseignement et de la compréhension des génocides à l'échelle nationale. Pourtant il s'agit d'un moyen qui permet de poser un regard surplombant pour s'approcher du savoir social des élèves en dessinant une fine couche culturelle et scolaire qui influence d'une façon inhérente la manière de visualiser les génocides. De même que cette

¹³⁷ REVEL, J. (1996).

démarche est légitimée par le fait que les programmes scolaires sont distribués sur le territoire national selon un idéal d'homogénéité des savoirs désiré par l'institution. Dès lors, il convient de dresser un climat scolaire, médiatique, politique, culturel propre à la représentation des génocides qui pourrait influencer les logiques étudiées dans cette recherche.

La principale source sur l'état de l'enseignement et de la compréhension des génocides en France est le rapport de Vincent Duclert daté de 2018, précédemment cité¹³⁸. Ce dernier souligne par exemple une omniprésence de l'enseignement des génocides dans le parcours des élèves, et ce dès le CM2, même s'il reste essentiellement axé sur l'apprentissage de la Shoah¹³⁹. À partir de cette donnée, il est possible d'émettre l'hypothèse que les génocides sont des éléments historiques que les élèves ont l'habitude d'aborder et d'analyser tout au long de leur cursus scolaire. Aussi, il est question dans le rapport de Vincent Duclert d'une forte proportion de professeurs engagés dans des productions pédagogiques originales, des ateliers interclasses et des projets d'établissements¹⁴⁰. Ici, l'enseignement des génocides semble être appréhendé comme un objectif d'apprentissage important pour le corps professoral¹⁴¹, ce qui se traduit dans les faits par des innovations pédagogiques, des réflexions sur leur pratique, et un décloisonnement disciplinaire. Effectivement, Vincent Duclert écrit que ces « initiatives témoignent en tout cas du haut niveau d'implication des professeurs et de leur sens du service public de l'enseignement¹⁴², y compris dans des établissements réputés difficiles¹⁴³ ». Finalement ce qui semble ressortir de cette première analyse nationale c'est que l'enseignement des génocides, et plus spécifiquement celui des Juifs durant le XX^e siècle, est un élément maîtrisé en France grâce à un dynamisme du corps professoral. En ce sens le rapport de l'Ifop, déjà expliqué plus haut, permet de valider cette théorie, puisqu'il indique, en 2018, que 90% des jeunes avait déjà « entendu parler » de la Shoah, et en 2020 ce chiffre stagne à 87%¹⁴⁴. Ceci étant dit, une nuance s'impose car les différents accompagnements dont il est question dans le rapport de Vincent Duclert ont une forte connotation moralisatrice, en soi que la majorité des

¹³⁸ DUCLERT, V. (dir.) (2018).

¹³⁹ DUCLERT, V. (dir.) (2018), p. 122.

¹⁴⁰ DUCLERT, V. (dir.) (2018), p. 123.

¹⁴¹ Cela est à prendre avec nuance, cf. Partie I-) chapitre 1-) sous-parties b-) et c-) sur le spectre des attitudes professionnelles des enseignants au sujet du génocide (entre surinvestissement et désintérêt).

¹⁴² On notera ici les nombreuses ambiguïtés qui parsèment le texte de Vincent Duclert, qui fait preuve d'une rigueur scientifique tout en restant un texte très politisé avec de fortes dimensions institutionnelles et morales. Dans le cas présent il aurait été pertinent de définir ce fameux « sens du service public de l'enseignement » qui semble peindre l'enseignant du secondaire comme un fonctionnaire au service d'une volonté publique, voire institutionnelle et étatique, ce qui peut être en désaccord avec la liberté pédagogique accordée aux fonctionnaires de « catégorie A », ici les professeurs d'histoire-géographie du secondaire.

¹⁴³ DUCLERT, V. (dir.) (2018), p. 123.

¹⁴⁴ IFOP, (2020), p. 6.

professeurs effectue ces démarches pédagogiques originales car l'enseignement des génocides est vu comme participant à la formation citoyenne des élèves¹⁴⁵.

Par rapport à cela il convient d'apporter une autre nuance en partant d'une remarque du rapport de Vincent Duclert, à savoir qu'il existe un décalage entre le cursus primaire et le cursus secondaire d'un point de vue des logiques d'enseignement des génocides. En effet, selon ce même rapport l'enseignement des génocides au primaire, soit au CM2, à une forte tendance humaniste¹⁴⁶ – le génocide serait présenté comme un phénomène aux antipodes de l'épanouissement individuel, alors point central dans le programme scolaire du primaire. Au contraire, l'enseignement du secondaire aurait pour vocation « la transmission du sens de l'histoire et de la nécessité de la recherche¹⁴⁷ » – ici il faut comprendre que l'histoire des génocides se modifie dans le secondaire, il n'est théoriquement plus question de cours humanistes¹⁴⁸, mais d'études sur les mécanismes sociétaux, politiques et idéologiques qui ont pu mener à ces phénomènes. En prenant en compte les programmes scolaires dans leur ensemble il semblerait que cet enseignement s'appuie majoritairement sur l'observation de deux cas de génocides, celui des Juifs et celui des Arméniens, au détriment d'autres. En ce qui concerne ces logiques propres à l'enseignement des génocides il convient de souligner un autre apport du rapport de Vincent Duclert, un hiatus préoccupant identifié par une enquête de terrain de Iannis Roder : il existerait un fort décalage entre « l'impression de connaissance, largement partagée par le milieu enseignant, et la réalité du savoir scientifique réellement maîtrisé¹⁴⁹ ». Pour expliquer cela il convient de reprendre plusieurs travaux existants qui pointent en effet que les formations universitaires sur les génocides sont encore faibles, dans le sens où elles sont trop peu nombreuses et trop peu relayées¹⁵⁰. Aussi, il est clair que les différents débats épistémologiques entre spécialistes de l'étude des génocides peuvent compliquer la compréhension de ces phénomènes pour le corps professoral.

¹⁴⁵ Cet élément est aussi défendu dans LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 181-182 ; Généralement la contrainte du temps est dépassée par la majorité des enseignants car elles et ils estiment être autorisé à ne pas se conformer aux indications horaires officielles, puisqu'il s'agit d'une formation participant à la construction de l'élève en qualité de citoyen acteur dans une société.

¹⁴⁶ Pour appuyer son propos le rapport s'appuie sur des expériences et des parcours de professeurs de primaires de Paris comme Aurore Leyme et Nicole Matulik, DUCLERT, V. (dir.) (2018), p. 123-125.

¹⁴⁷ DUCLERT, V. (dir.) (2018), p. 124.

¹⁴⁸ Cet argument est aisément critiquable puisqu'il fut abordé à plusieurs reprises que même dans le secondaire l'enseignement des génocides garde une forte dimension moralisatrice.

¹⁴⁹ DUCLERT, V. (dir.) (2018), p. 125 ; élément aussi mis en valeur dans LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 185-186.

¹⁵⁰ Pour n'en citer que deux : DUCLERT, V. (dir.) (2018), p. 125-126 ; LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 181-189.

Dès lors, la théorie esquissée initialement d'un enseignement national des génocides qui serait maîtrisé par le corps professoral et homogène d'un point de vue du cursus semble être remise en question. À partir de cette idée montrant des irrégularités gênantes dans les logiques d'enseignement des génocides – avec l'ambiguïté des objectifs d'apprentissage, à cheval entre des vocations morales et scientifiques, et les faux-semblants d'un sujet maîtrisé – il est possible d'émettre une hypothèse, il existe des défauts dans les logiques de compréhension des génocides par les élèves – par action de ruissèlement. Pour reprendre un élément déjà observé plus haut, les élèves étudient théoriquement quatre fois les génocides, au CM2, en Troisième, en Première et en Terminale. Il est fortement probable que durant ce cursus ces derniers appréhendent le phénomène génocidaire par le biais de quatre professeurs différents, avec des approches didactiques ou des définitions théoriques distinctes ce qui, à terme, peut provoquer un problème cognitif. De même qu'il est possible d'imaginer que le hiatus identifié par Iannis Roder au sein du corps professoral peut être retrouvé auprès du public élève, qui peut également avoir la sensation d'une maîtrise des savoirs propres aux génocides alors qu'en réalité ceux-ci reposent sur des arguments non-scientifiques.

Tout comme cela fut considérablement tissé au long de cette recherche, les origines de cette maîtrise qui peut être illusoire s'appuie sur un contexte médiatique, politique et culturel particulier, socle du savoir social des élèves. Dans le cadre des médias il fut déjà attesté que le terme de génocide est utilisé à maintes reprises, d'une manière quasi-quotidienne, du moins hebdomadaire, sans que pourtant une définition cohérente et scientifique de ce concept soit identifiée dans les discours médiatiques – sauf quelques cas comme dans *Le Monde* qui fait régulièrement intervenir des spécialistes de la question. Au sujet de la politique, la récente reconnaissance du génocide des Ouïghours par l'Assemblée Nationale française fut déjà citée et analysée. Il convient tout de même de rappeler que la composition du texte législatif¹⁵¹ peut freiner la conception, et par conséquent la compréhension, d'une définition englobante du crime de génocide¹⁵².

D'un point de vue culturel il convient de se rapprocher d'une franchise vidéoludique fortement appréciée du jeune public, de par son aspect violent et communautaire, *Call of*

¹⁵¹ Sont en effet exposées plusieurs actions spécifiques au génocide des Ouïghours sans rappel de la définition juridique d'un génocide, de même que la différenciation entre la catégorie des crimes contre l'humanité et des génocides – dont ils font partie juridiquement parlant – est peu mise en valeur. Il est vrai qu'un document législatif n'a pas comme vocation première à être pédagogique mais il convient de souligner la difficulté de compréhension de ce texte pour des élèves.

¹⁵² À cela s'ajoute que ce texte est difficilement retrouvable sur Internet, ajoutant une contrainte supplémentaire pour les élèves curieux d'étoffer leurs connaissances sur les génocides.

*Duty*¹⁵³. À ce sujet il convient de préciser que plusieurs jeux vidéo de cette série prennent comme cadre la Seconde Guerre mondiale, *Call of Duty*, *Call of Duty 2*, *Call of Duty 3 : En marche vers Paris*, *Call of Duty : World at War*, *Call of Duty WWII*, *Call of Duty : Vanguard*. Dès lors, il pourrait être possible d'imaginer que, dans ces représentations vidéoludiques, le génocide des Juifs, très présent dans les « mémoires collectives », a pu être exposé, représenté, voire mis en scène. En réalité, un seul des jeux vidéo cité précédemment effectue cela, il s'agit de *Call of Duty WWII*, sorti en 2017 qui fut un véritable succès économique pour l'éditeur *Activision*. Dans le cadre d'une mission de la « campagne » le joueur ou la joueuse est invité à sauver une fille juive, âgée d'une dizaine d'années, qui était cachée dans un misérable grenier et poursuivie par des soldats nazis – sûrement des SS selon le code vestimentaire affiché. Cette scène vidéoludique permet d'aborder le génocide des Juifs mais il est certain qu'elle expose une forte dimension morale car la joueuse ou le joueur agit en qualité de citoyen et non en qualité de scientifique – il n'y pas d'explications historiques sur le processus génocidaire qui s'articule autour de la scène en question. De même que cette représentation diffuse des idéaux de compassion et d'empathie, eux-mêmes imprégnés d'émotions, alors incarnés par le sauvetage de la petite fille sans défense qui doit faire face à des soldats nazis surarmés et surentraînés. Pour clôturer l'analyse de cette franchise il convient d'avancer un dernier fait, il n'existe aucune représentation d'un camp de concentration dans ces jeux vidéo alors que pourtant une mission mettant en scène la libération de l'un de ces camps pourrait avoir des dimensions pédagogiques intéressantes – à condition que celle-ci soit faite avec sérieux sans s'inscrire dans une reprise de préjugés et une simple exposition de cadavres sans explication historique.

Pour continuer d'un point de vue culturel, il convient de se rapprocher des livres et films qui peuvent eux-aussi favoriser la diffusion et l'enracinement de stéréotypes au sujet des génocides. Par rapport au monde de l'écrit plusieurs romans à propos des génocides furent déjà abordés, comme les romans de Primo Levi et de Gaël Faye, qui sont à la fois des classiques littéraires mais aussi des classiques scolaires. À partir de cela il est possible d'avancer que les élèves ont généralement en tête des exemples concrets d'expérience génocidaire avec des cas géopolitiques identifiés. Cependant, cela est à prendre avec précaution puisque le génocide est aussi utilisé comme un élément littéraire appartenant au registre du « spectaculaire ». Par

¹⁵³ Série de jeux vidéo de tir à la première personne sur la guerre. La série a été créée en 2003 par le studio *Infinity Ward* et éditée par *Activision*. Les épisodes prennent place dans le cadre de conflits spectaculairement sanglant avec des dimensions historiques, Seconde Guerre mondiale, ou s'articulent autour de conflits modernes fictifs. Avec plus de 300 millions d'exemplaires écoulés dans le monde en 2019, tous épisodes confondus, elle fait partie des séries de jeux vidéo les plus vendues de l'histoire.

exemple, dans le récent roman de Fabiano Massimi *L'Ange de Munich*¹⁵⁴, le génocide des Juifs est abordé comme un élément en construction, sous-jacent, dépeignant alors le futur état-major nazi tel des pragmatiques barbares sanguinaires¹⁵⁵. Ces différentes libertés propres à l'écriture de romans se retrouvent aussi dans les œuvres cinématographiques. En prenant l'exemple du génocide des Tutsi au Rwanda, deux films méritent une attention particulière, *Hôtel Rwanda* de 2004 et *Petit Pays* de 2020. Pour le premier cas, il s'agit d'une production qui eut un succès paradoxal, il fut fortement apprécié du public occidental mais critiqué avec sévérité par les populations africaines et plus spécifiquement rwandaises¹⁵⁶. En ce sens les critiques émises sont légitimes car la représentation cinématographique est scientifiquement éloignée de la réalité des faits, en guise d'illustration la présence des militaires français dans l'hôtel du film est ambiguë et n'est en aucun cas clarifiée ou explicitée. Pour la seconde représentation cinématographique citée, il convient de souligner son faible écho auprès du public élève actuel, car bien qu'il fût nominé aux oscars de 2021, sa sortie fut un échec considérable à cause de la crise sanitaire du COVID-19.

Enfin de cette brève analyse du contexte médiatique, politique et culturel actuel il ressort que les génocides sont peu appréhendés par la mise en avant d'enjeux scientifiques et épistémologiques, mais plutôt par la mise en valeur de leurs dimensions morales et civiques, en soi qu'il faut les condamner sans même avoir penser à les comprendre auparavant. Cela est une difficulté à prendre en compte puisqu'il s'agit d'une donnée structurelle du savoir social des élèves, élément qui est compliqué à visualiser à l'échelle nationale étant donné la multiplicité des instrumentalisation et des représentations observées plus haut. À ce sujet il convient de souligner qu'il est très peu question d'une définition des génocides en qualité de concept dans l'ensemble des exemples cités, qu'ils appartiennent au monde culturel ou scolaire. Dès lors une hypothèse peut être émise, les concepts, en qualité d'outils scientifiques, et même la conceptualisation, sont des éléments potentiellement ignorés du public élève.

Cela étant précisé, il convient de nuancer le propos tenu puisqu'il n'est pas possible de considérer le public élève comme étant homogène à l'échelle de la France car cela reviendrait à renier des influences sociales ou des appétences individuelles, issues par exemple d'histoires ou de parcours familiaux particuliers. En partant de cette donnée il serait pertinent d'effectuer une focale sur le public visé par l'expérience didactique et pédagogique, soit le lycée

¹⁵⁴ MASSIMI, F. (2020).

¹⁵⁵ Le cadre du roman se déroule chronologiquement en 1931, soit deux années avant la nomination d'Adolf Hitler à la chancellerie, et s'étend principalement autour de Munich.

¹⁵⁶ Par rapport à cela se référer à NDAHIRO, A. et ROTAZIBWA, P. (2008).

d'enseignement général et technologique Eugène Livet de Nantes et plus particulièrement deux classes de Terminale Sti2d.

B) Le public observé : deux classes de Terminale Sti2d du lycée Livet

Afin de mettre en œuvre notre proposition didactique, il nous fallait un public élève que nous avons pu trouver par le biais de notre stage en pratique accompagnée au lycée Livet, à Nantes. Le lycée d'enseignement général et technologique (secondaire et supérieur) Eugène Livet se situe au 16 rue Dufour à Nantes, dans le quartier Saint-Donatien, soit au nord-est du centre-ville. Les locaux sont bien entretenus et l'établissement dispose de matériels spécialisés notamment pour les voies technologiques et BTS. En 2020-2021, 1 536 élèves (pré et post-bac) étaient recensés dont 974 pour le niveau secondaire¹⁵⁷. En ce qui concerne l'environnement interne du lycée, un « attachement à Livet » est perceptible dans tous les discours, et les personnels sont porteurs d'une image positive de l'établissement. Selon une enquête menée dans l'optique de la création du projet d'établissement 2017-2020, le lycée a de nombreux atouts, la réputation, la qualité et l'investissement des personnels (toutes catégories confondues), la qualité de l'enseignement perçue par les usagers et confirmée par les indicateurs (faible taux de redoublement, établissement impliqué dans de nombreux projets d'élèves)¹⁵⁸. Le fonctionnement global apparaît donc satisfaisant. En ce qui concerne le public élève, l'attachement à l'enseignement technologique rend ce dernier très masculin, jusqu'à présent. En 2017, le pourcentage de filles, à savoir 17,5%, était très inférieur à celui du département et celui du Rectorat de l'Académie de Nantes. On constate tout de même une légère augmentation du nombre de filles, année après année, atteignant 21,23% en 2020. Par rapport aux catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves, la répartition est proche de celle du département. Cependant, une évolution de cette répartition est attestée à la rentrée 2015, avec une forte augmentation des élèves dont les parents sont cadres supérieurs ou enseignants (+ 11 points par rapport à la moyenne départementale). Finalement, il apparaît que nous sommes face à un établissement de centre-ville, portant une bonne réputation et où l'environnement social et de travail apparaît comme bénéfique aux élèves.

Afin de mettre au travail nos hypothèses, nous avons réalisé un choix dans le niveau de classe avec lequel travailler tout en gardant à l'esprit la complexité qu'un tel sujet pouvait

¹⁵⁷ Bilan pédagogique 2020-2021 du lycée Livet.

¹⁵⁸ Projet d'établissement du lycée Livet pour 2017-2020, voté le 26 juin 2017 par le Conseil d'Administration.

transporter. La classe de Terminale a retenu notre attention et, de fait, l'étude du génocide des Juifs lors de la Seconde Guerre mondiale puisqu'il apparaît que le génocide arménien traité dans un thème sur la Première Guerre mondiale en classe de Première est vite éclipsé puisqu'il se situe à la fin du programme annuel¹⁵⁹. Pour ces raisons, notre choix s'est arrêté sur la classe de Terminale et il s'avère que notre tuteur prend en charge deux classes de Terminale Sti2d préparant le Baccalauréat technologique sciences et technologie de l'industrie et du développement durable, la Terminale Sti2d-1 et la Terminale Sti2d-5. Ces classes comportent entre 25 et 28 élèves dont la part de filles est très déséquilibrée puisqu'elles ne sont que 4 au mois de novembre (deux par classe), puis seulement 3 au mois de mai. Le fait que le public concerné ne soit pas issu de Terminale générale et ne suit pas la spécialité HGGSP¹⁶⁰ pose une difficulté pour la mise en œuvre et surtout une plus grande difficulté pour les élèves qui ne sont pas habitués à creuser autant la réflexion historique et, de fait, la conceptualisation. D'abord parce qu'ils ne reçoivent que deux heures d'histoire-géographie-EMC par semaine et ensuite parce qu'ils ne sont pas toujours intéressés par la matière.

En résumé, l'ensemble de ces données sur le lycée Livet permet d'émettre plusieurs hypothèses quant au savoir social des élèves. Tout d'abord il semblerait que ces derniers soient dans une position « favorisée » de par l'ancrage géographique et culturel du lycée. De plus, le niveau d'enseignement et d'apprentissage y étant associé apparaît propice à la formation d'esprits curieux et alertes par rapport à la compréhension des génocides. Or la nature des enseignements de l'établissement – à vocation scientifique et technologique – permet de nuancer cela. En outre, lors de nos différents stages, nous avons pu constater que les dispositions spatiales de l'établissement sont peu utilisées par la communauté éducative. En partant de ces éléments, il convient de reprendre plusieurs données dans la partie précédente, à savoir de considérer le savoir social des élèves du lycée Livet à propos des génocides comme étant imprégné de stéréotypes, de présupposés, de défauts de conceptualisation et d'historicité – conséquences d'un contexte politique et culturel déjà analysé¹⁶¹.

¹⁵⁹ B.O. officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901577A.htm>

¹⁶⁰ La spécialité Histoire, Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques comporte une étude sur le génocide au Rwanda par exemple.

¹⁶¹ Il convient de rappeler la dangerosité d'une telle généralisation et de souligner l'importance des appétences individuelles et des histoires familiales qui peuvent avoir des incidences considérables sur l'apprentissage et la compréhension des génocides par les élèves.

C) Enseigner le génocide à Livet

C'est à partir de ces données générales que nous avons décidé d'observer concrètement une séance d'enseignement qui se déroula au lycée Livet sur l'apprentissage de la Shoah. Contextuellement, cette dernière prit place le 3 décembre 2021 de 8h à 8h55 avec la classe de Terminale Sti2d-1. Il s'agissait d'une séance ayant pour vocation d'effectuer une étude spécifique sur « la guerre d'anéantissement à l'Est et le génocide des Juifs ». Plus largement, elle s'inscrivait dans une séquence sur la Seconde Guerre mondiale et sur les totalitarismes du milieu du XX^e siècle en Europe (Allemagne nazie, Italie fasciste et l'URSS de Staline). Les objectifs d'apprentissage fixés par le professeur étaient les suivants : amener les élèves à comprendre les mécanismes de la Shoah – d'un point de vue matériel et idéologique avec une réflexion à cheval sur l'histoire et la mémoire – et montrer le lien entre le totalitarisme nazi et le génocide des Juifs.

D'un point de vue factuel, le cours en question débutait par un court rappel de la définition des régimes totalitaires, considérés ici comme une pratique de tissage de l'enseignement afin de poser un contexte idéologique et politique menant à un processus génocidaire. De ce rappel, l'enseignant dirigea les élèves vers une définition théorique, inscrite au tableau et recopiée sur le cahier, celle de la Shoah en prenant appui sur le manuel¹⁶².

Cela étant dit, il convient de se focaliser sur l'activité pédagogique mise en place par le professeur dans l'objectif d'atteindre les enjeux didactiques de sa proposition. Cette dernière reposait sur le manuel et plus spécifiquement sur un dossier de six pages reprenant le titre de la séance¹⁶³. Pour travailler sur ce dossier, l'enseignant choisit de diviser la classe en trois groupes, chacun ayant une double-page à travailler, puis de subdiviser ces groupes en îlots, les élèves devant répondre aux questions par binôme. À la suite de ce travail, le professeur effectua une mise en commun des réponses apportées par les élèves en y ajoutant des précisions. En ce qui concerne ces double-pages, il convient d'en préciser la nature et le contenu. La première portait non seulement sur l'identification des populations visées par la guerre d'anéantissement à l'Est et le génocide des Juifs mais aussi sur les arguments idéologiques et les méthodes utilisées. La seconde double-page proposait une réflexion sur la considération des civils dans les territoires de l'Est, la dimension « industrielle » du génocide des Juifs ainsi que sur le processus de

¹⁶² Pour les classes de Terminale Sti2d au lycée Livet, il est toujours question du manuel Magnard (2020).

¹⁶³ Cette idée du manuel comme élément incontournable pour enseigner le génocide des Juifs est un élément très ancré dans les pratiques des enseignants ; cf. LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 188-189. Néanmoins, il faut préciser ici que ce choix a été effectué par l'enseignant dans un souci de « gain de temps ».

déshumanisation qui en découla. La dernière double-page questionnait le bilan de la politique d'anéantissement nazie après 1945, la persistance des pratiques génocidaires malgré les défaites et le devoir de mémoire. Pour répondre à ces différentes thématiques, les élèves eurent accès à plusieurs documents dont la nature variait. Par exemple, s'y trouvaient des outils tels une carte du front de l'Est, une frise chronologique détaillant ce dernier et un plan de camp de concentration. Parallèlement à cela, s'étalent sur les six pages du dossier des sources diverses. Des écrits officiels du gouvernement nazi sont présentés, accompagnés de témoignages de soldats nazis et de rescapés des camps de concentration et d'extermination. Sont également présentes, et en grand nombre, des photographies de rescapés libérés, d'exécutions organisées ou désorganisées¹⁶⁴, de monuments aux morts.

En circulant auprès des élèves durant le temps de l'activité, nous avons pu récolter plusieurs informations quant à leurs mécanismes d'appréhension du génocide. Selon plusieurs témoignages, le sujet d'étude et l'activité étaient « assez classiques » et donc « assez faciles ». On retrouve ici ce qui fut exposé plus haut, c'est-à-dire l'idée d'une illusion d'une maîtrise des savoirs propres au génocide par les élèves. Effectivement, en leur posant des questions plus poussées que celles proposées par le manuel, certains ont éprouvé des difficultés comme par exemple au moment de définir ce qu'est un « devoir de mémoire ». De même qu'à la fin du cours il fut relevé que plusieurs élèves avaient véritablement l'impression d'avoir perfectionné leur compréhension du génocide des Juifs par les actions combinées de la contextualisation et du commentaire de sources. Dès lors, il semblerait que l'objectif d'apprentissage visé fut atteint. Pourtant, plusieurs incompréhensions théoriques et factuelles sont aisément remarquables. En guise d'illustration, il fut entendu un groupe d'élèves se poser la question « pourquoi les Juifs ? ». De même qu'à la question de savoir ce qu'est un génocide, des élèves nous ont répondu qu'il s'agissait de la Shoah, d'un phénomène qui ressemble à la Shoah, qui implique un anéantissement ou que c'est un processus qui découle obligatoirement d'un régime totalitaire.

De ces différentes observations, plusieurs éléments intéressants ressortent et montrent bien la dialectique entre le cadre national et le cadre spécifique de la classe analysée. Tout comme cela fut mis en lumière précédemment, on peut rappeler l'absence des enjeux épistémologiques. Il convient également de souligner un mélange confus entre les enjeux historiques scientifiques et les enjeux civiques et moraux par la présence de l'apprentissage du « devoir de mémoire » – introduit par une question du manuel sur le souvenir de l'existence des

¹⁶⁴ On retiendra ici l'usage du document n°5 de la page 35, à savoir une photographie de deux jeunes femmes juives pendues dans les rues de Minsk en 1941. Cf. annexe n°4.

victimes du génocide. De plus, une réelle confusion conceptuelle fut identifiée entre la notion de guerre d'anéantissement et le concept de génocide, ce qui peut avoir des incidences sur la logique de compréhension de ce dernier. Aussi, le contenu du manuel dispose d'une forte dimension émotionnelle – en témoigne la photographie de cadavres d'enfants, ou plutôt de jeunes, pendus¹⁶⁵.

Enfin, la pierre angulaire de cette recherche, à savoir le génocide en qualité de concept, ne fut pas définie dans le cadre du cours observé. La définition juridique du génocide fut ignorée tout comme les travaux de Rafaël Lemkin ne furent pas évoqués. Les pages du manuel n'abordent pas des termes propres au vocabulaire historique comme la politique génocidaire, l'expérience génocidaire, violence génocidaire, n'abordant qu'une « industrialisation du génocide des Juifs » sans véritablement définir ce que cela implique. En ce sens, l'idée du processus génocidaire est esquissée dans le manuel sans être nommée ni développée. En définitive, on relève ici une multiplicité de problèmes conceptuels propres à l'enseignement et à la compréhension des génocides. Un dernier élément peut être souligné, à savoir le mélange des approches proposées par le manuel, finalement repris par l'enseignant, témoignant d'une volonté d'apporter un regard total sur le génocide des Juifs – en prenant en considération tant les exécuteurs que les exécutés et en adoptant une démarche diachronique. Il s'agit d'un élément ambitieux et rigoureux mais qui a pour incidence de survoler ce phénomène plutôt que de le décrypter réellement. Cela fut par exemple mis en valeur dans les travaux de Iannis Roder qui défend qu'il s'agit ici d'un des principaux défis de l'enseignement de l'histoire de la Shoah¹⁶⁶. Selon cet historien, la solution à ce défi réside dans une proposition didactique : il conviendrait de se focaliser sur les pratiques et les mentalités des nazis, en soi sur la couche idéologique et politique qui légitime et alimente le processus génocidaire. En partant de cela, il avance que cette pratique permet une meilleure compréhension du génocide des Juifs par une marginalisation des enjeux mémoriels et émotionnels. Pour finir, il s'agit de souligner une évidence, il ne fut pas question d'effectuer des comparatismes dans le cadre de ce cours, miroir des attentes du programme scolaire et des documents disponibles dans le manuel.

¹⁶⁵ Il est certain que l'usage de cette photographie puisse susciter de la compassion et de l'empathie par rapport au public élève. À ce propos, une question fut posée aux élèves à laquelle ils ont répondu que la confrontation à ce type d'image ne les gênait pas car ils ont l'habitude de traiter du génocide des Juifs par des représentations similaires bien que la pendaison fut tout de même un élément « choquant » pour eux.

¹⁶⁶ RODER, I., « Les défis de l'enseignement de la Shoah », in BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021), p. 268-272.

Finalement, cette partie a permis de mettre en valeur que le savoir social de la classe étudiée est plus ou moins en accord avec un savoir social partagé à l'échelle nationale. Ce savoir apparaît comme peu conceptualisé, comme étant scientifiquement peu solide malgré un sentiment de maîtrise et que, de par sa médiatisation, ses représentations et son instrumentalisation, il s'articule entre deux dimensions : la science historique et la mémoire. Il convient dorénavant de confirmer, infirmer ou nuancer ces hypothèses et analyses en élaborant un questionnaire.

II- Le recours au questionnaire : infirmer ou confirmer les hypothèses

Par rapport à ce recueil de données, il convient de préciser une évolution puisqu'initialement il était prévu de traiter essentiellement les statistiques de l'Ifop¹⁶⁷. En effet, la vocation de travailler sur la réaction du public élève dans des logiques d'enseignement fut au départ l'angle d'étude. Il s'agissait alors de montrer la diversité de ces logiques selon l'aire géographique et sociale d'origine des élèves mais aussi de questionner les outils pédagogiques à la portée du corps enseignant (en lien avec le Mémorial de la Shoah notamment). Cependant, après maintes réflexions, les difficultés d'une telle approche se sont révélées de plus en plus compliquées à traiter¹⁶⁸. Par ailleurs, nous avons également manifesté la volonté d'englober davantage les élèves dans notre approche. Dès lors, il fut choisi de minorer notre intérêt pour les statistiques de l'Ifop afin de se rapprocher des logiques d'apprentissage des élèves. C'est en ce sens qu'il a semblé logique de formuler un premier questionnaire à soumettre à des lycéens.

A) Construction et justification du questionnaire

Afin de confronter nos hypothèses à la réalité du terrain, nous avons décidé, dans un premier temps, de créer un questionnaire à la manière d'une évaluation diagnostique. Ce questionnaire avait pour but d'apporter des premières données à notre recueil et d'amener à la construction de notre proposition didactique ensuite. Il s'agissait de mettre au travail les élèves sur des questions ayant trait au concept de génocide pour infirmer ou confirmer nos hypothèses.

¹⁶⁷ IFOP, (2020).

¹⁶⁸ La principale réside dans le fait qu'il peut être compliqué de recueillir des données sur l'origine géographique et sociale des élèves.

Nous avons ainsi débuté notre recueil de données par l'établissement d'un questionnaire destiné aux Terminales STi2d de notre tuteur¹⁶⁹.

Le questionnaire se découpe en trois parties. La première traite des définitions de la Shoah, du génocide, du concept. Nous avons choisi d'orienter nos questions de façon ouverte en rappelant aux élèves qu'ils doivent utiliser leurs propres mots. La seconde partie est un vrai/faux à partir d'affirmations liées aux génocides et massacres¹⁷⁰. La troisième et dernière partie est plus réflexive en ce qu'elle demande aux élèves de donner leur avis sur l'enseignement du concept de génocide tout au long de leur cursus scolaire.

Plus particulièrement, dans la première partie, nous avons choisi d'orienter nos questions de façon ouverte sur les définitions en rappelant aux élèves qu'ils doivent utiliser leurs propres mots. Dans la première partie, nous avons décidé de poser la question de savoir ce qu'est la Shoah par souci d'entrée progressive dans le questionnaire et principalement car les élèves étaient en train de travailler sur le sujet en cours d'histoire.

Ensuite, les définitions du génocide et du concept avaient pour but de diagnostiquer les connaissances des élèves, leur capacité ou non à formuler une réponse ainsi que leur capacité d'abstraction. Dans la seconde partie, le vrai/faux avait pour objectif un rapide diagnostic des savoirs autour du concept de génocide et de son utilisation. Cependant cet exercice est critiquable à plus d'un égard puisqu'il peut être biaisé par le hasard notamment. En effet, un élève peut répondre sans réfléchir, avoir une bonne réponse par chance ou encore subir une pression qui le contraindrait à répondre au hasard préférant se tromper que de ne rien noter, et ce, malgré la consigne qui les autorisait à répondre « je ne sais pas ». Ces biais pris en compte, ce format permet tout de même de travailler avec des données quantitatives rapidement identifiables.

Enfin, dans la dernière partie, la question ouverte et plus personnelle portant sur l'enseignement reçu du concept de génocide a été créée afin de confronter leurs réponses à certaines de nos hypothèses. Ces dernières voudraient que le génocide, en tant que concept, est très peu étudié et que les élèves n'ont, en général, de souvenirs que de cours sur la Shoah.

¹⁶⁹ Ce premier recueil de données est présent et présenté dans les annexes. Une synthèse est en effet exposée en annexe n°5 tout comme des extraits de questionnaires sont placés en annexe n°6.

¹⁷⁰ À cette partie nous pouvons déjà esquisser une critique qui serait la part de hasard induite par ces questions à choix multiples ainsi qu'un sentiment d'obligation qui peut s'apparenter à l'absence d'une case « je ne sais pas ». En revanche, plusieurs élèves ont respecté les consignes (il fallait écrire je ne sais pas lorsque c'était le cas) indiquant d'eux-mêmes une mention « je ne sais pas » à côté des cases.

Il s'agit désormais de faire état du déroulé de cet exercice, du don du questionnaire et de voir quels ont été les résultats.

B) Déroulé et résultats

Tout d'abord, le public à qui fut distribué le questionnaire peut être distingué en deux catégories. D'une part, la première classe, la Terminale STi2d-5 composée de 27 élèves, a reçu l'exercice le 30 novembre 2021 au milieu du cours. Cette classe n'avait pas encore abordé la Shoah à ce moment-là, à l'exception d'un exposé en « 180 secondes » réalisé par un binôme. D'autre part, la seconde classe, la Terminale STi2d-1 de 20 élèves, a répondu au questionnaire à la fin du cours le 3 décembre 2021 après avoir abordé la Shoah en cours mais sans avoir eu d'exposé en « 180 secondes » par un binôme auparavant. Afin de faire passer le questionnaire, notre tuteur a bien expliqué les enjeux de l'exercice en rappelant les consignes, l'anonymat et la non-notation de celui-ci. Les élèves ont disposé d'environ une quinzaine de minutes afin de répondre au questionnaire.

À partir des réponses des élèves, il s'agit de voir quelles tendances générales se dessinent, si tendances il y a. Dans chaque classe, la majorité répond plus ou moins correctement – rarement de façon détaillée – aux questions de définition à l'exception de la Terminale STi2d-1 qui ne semble pas savoir ce qu'est un concept.

Plus précisément, pour définir la Shoah, la plupart des élèves l'explique par le génocide des Juifs, ils ajoutent parfois du contexte en donnant les dates, l'événement de la Seconde Guerre mondiale ainsi que les personnes à l'origine, à savoir l'Allemagne nazie en citant régulièrement Hitler. Voici un extrait de réponse en Terminale STi2d-5 : « C'est le terme utilisé pour définir l'extermination des Juifs pendant la II^{ème} guerre mondiale. Je crois qu'en hébreu, ça veut dire « catastrophe » ou « horreur ». ». Quelques confusions sont identifiées à quatre reprises lorsque les élèves définissent la Shoah comme ayant uniquement trait aux camps de concentration et à la déportation, par exemple : « La Shoah est le nom étant donné à la déportation massive de personne étant juive ». On note une réponse inquiétante quant à ce qui a pu être retenu du mot : « Les peuples inférieur se font bruler vivant... (pas ouf) ».

De la même façon, lorsqu'ils proposent une définition du génocide, la plupart met en avant l'extermination d'une population/d'un peuple, d'une ethnie/d'une race ou d'une communauté visée, une extermination de masse, une tuerie massive, quelques réponses avancent que le génocide se fonde sur une idéologie, d'autres encore parlent d'extermination

programmée. Un élève évoque l'« assassinat planifier et systématique d'un peuple en raison de sa culture, de ses origines, ou de sa religion ». Deux réponses apparaissent comme problématiques lorsqu'elles avancent qu'un « génocide est un grand nombre de personne tué (fusillé) en même temps » ou qu'un « genocide est un endroit où sont envoyes les personnes qui n'ont pas respecter des lois ou des ordres et sont envoyes dans des camp de concentration par exemple ».

En ce qui concerne la définition du concept, les résultats sont plus mitigés car 18 élèves déclarent ne pas savoir ce que c'est. Pour une grande partie, un concept est une idée (parfois réalisée ou que l'on essaie de mettre en place), un projet voire une méthode. Par exemple, un élève écrit qu'un « concept est une idée, qui est creer dans le but de tester de nouvelles chose, type idéologie,... mais aussi des objets technique (voitures...) ». L'un d'entre eux use d'un exemple pour schématiser sa pensée, admettant qu'un « concept c'est le fait de modéliser une idée. Par exemple, le stylo 4 couleurs est un concept de BIC ». D'autres s'essaient à des définitions telles « un concept est une généralisation d'un « thème » (regroupe des mots) », « Un concept est l'ensemble des principes sur un sujet précis » ou encore « Un concept est quelque chose sur laquelle on manque d'information afin de prouver son existence ».

Dans la deuxième partie du questionnaire, *Sur le génocide*, organisée sous la forme d'un vrai/faux, les réponses sont plus confuses. Par rapport à l'affirmation « Le terme « génocide » a été inventé au XIX^e siècle », les réponses sont contrastées puisqu'en Terminale Sti2d-5 la majorité répond « vrai » tandis qu'en Terminale Sti2d-1 la majorité répond l'inverse. On constate exactement le même phénomène pour l'affirmation suivante, à savoir « Le terme « génocide » dispose de plusieurs définitions ». L'élément qui se dégage est qu'une majorité d'élèves répond « vrai » à l'affirmation « Le génocide est un concept » (30 réponses sur 47). En ce qui concerne les affirmations sur les massacres comme génocides, ressortent globalement ceux des Arméniens (42/47), des Juifs (46/47), des Amérindiens (34/47) et des Tutsis (30/47). De façon plus minoritaire, sont cités les massacres des Vendéens (9/47) et des Namas et Hereros (14/47)¹⁷¹.

Enfin, la troisième et dernière partie est sans doute la plus intéressante afin de se rapprocher un peu plus du savoir social et du point de vue des élèves sur l'enseignement du concept de génocide. La majorité des élèves ne le trouve pas satisfaisant (20/47 contre 11/47 le trouvant satisfaisant), ils sont demandeurs de plus d'approfondissements du sujet et surtout

¹⁷¹ Pour avoir une vue globale sur les réponses (Vrai/Faux/Je ne sais pas), se référer à l'annexe n°7.

d'étudier d'autres génocides, en plus de la Shoah. Neuf élèves donnent également leur avis en soulignant l'importance de cet enseignement.

À partir de ces résultats, il s'agit désormais de les analyser à la lumière des hypothèses déjà formulées et de constater leur véracité ou non.

C) Analyse des résultats

L'analyse de la première partie du questionnaire montre qu'il est relativement difficile pour les élèves de proposer des définitions complètes selon leurs propres mots. Par rapport à la Shoah, les réponses sont globalement correctes malgré quelques confusions (déportation, camps de concentration). En revanche le fait que plusieurs ne savent pas répondre ou n'ont pas répondu, 12 élèves sur 47, est assez inquiétant au vu de la place accordée dans les programmes scolaires de la Seconde Guerre mondiale et, inévitablement, du génocide des Juifs et des Tsiganes. Ce qui est rassurant, c'est que la raison principale à ces réponses repose très certainement uniquement sur le terme « Shoah » qui est inconnu ou oublié par ces élèves¹⁷². En ce qui concerne la définition du génocide, celle-ci reste majoritairement partielle. Globalement, le concept de génocide est connu mais non maîtrisé, il est très souvent simplifié, réduit à l'« extermination d'une communauté visée ». Cet état de fait peut être lié à plusieurs choses comme la compréhension partielle du concept, un oubli, le fait de ne retenir qu'une partie d'un concept ce qui est assez fréquent. La définition du concept justement apparaît difficile à saisir par les élèves bien que certains essais sont encourageants mettant en avant une certaine forme de capacité d'abstraction comme l'évocation de la modélisation d'une idée, de principes, de généralisation.

Dans la seconde partie, il faut tout d'abord rappeler que l'analyse peut être biaisée par le format choisi, à savoir le vrai/faux. D'ailleurs on peut émettre l'hypothèse que les premières affirmations (le génocide est une définition du XIX^e siècle, il a plusieurs définitions et c'est un concept) relèvent principalement du hasard car les réponses sont totalement contradictoires selon les classes. Lorsqu'ils ont dû affirmer ou infirmer que différents massacres étaient des génocides en revanche, il est plus probable que les élèves y aient répondu grâce à leurs connaissances. Par rapport au « massacre » des Juifs, un seul ne répond pas toutefois il n'a

¹⁷² Derrière cela il faut comprendre que c'est sans doute une méconnaissance du terme de Shoah qui les a induits en erreur, alors que potentiellement une question sur le génocide des Juifs aurait pu avoir un autre effet, en soi une meilleure réponse.

répondu à aucune des autres propositions, peut-être n'a-t-il pas eu le temps. On peut donc conclure que l'assertion est acquise et connue de tous. Du côté du « massacre » des Arméniens, seuls deux élèves répondent que ce n'est pas un génocide et trois déclarent ne pas le savoir, on peut donc admettre qu'il y a majoritairement un acquis de connaissances, malgré quelques cas plus isolés – théorie qui permet de nuancer la vision homogène du groupe classe qui fut construite dans la partie précédente. En ce qui concerne le « massacre » des Vendéens, les résultats sont plus mitigés car neuf élèves pensent qu'il s'agit d'un génocide quand huit ne savent pas. On constate également quelques hésitations par rapport à ce massacre car on peut voir sur plusieurs copies des traces d'effaceur au niveau du « vrai » alors qu'ils ont finalement entouré le « faux ». Ici, on peut imaginer d'une part que l'origine géographique des élèves ait pu influencer leur réponse. En effet, Nantes se trouvant dans l'ouest de la France la ville se situe à proximité de la Vendée et de nombreux élèves sont peut-être issus de ce département ou y trouvent des origines familiales¹⁷³. D'autre part, il est possible que les débats historiques et politiques autour de cet objet aient pu être connus des élèves. Par rapport au « massacre » des Namas et Hereros, 21 élèves répondent « faux » et 12 « je ne sais pas », il s'agit donc de la majorité et cela peut être compris par une méconnaissance générale de celui que l'on nomme souvent le « premier génocide du XX^e siècle¹⁷⁴ ». En effet, nous nous sommes rendus compte lors de la première séance avec les Terminales que notre tuteur de stage n'avait pas non plus connaissance de ce génocide. Une vraie question réside encore vis-à-vis du « massacre » des Amérindiens lorsque 34 élèves sur 47 admettent qu'il s'agit d'un génocide. Dans ce cas précis, les élèves ont peut-être réfléchi plus longuement en calquant leur définition du génocide à leurs connaissances des massacres ayant pris pour cible les Amérindiens lors de la conquête européenne notamment.

Enfin, il convient de s'intéresser à la partie conclusive du questionnaire qui posait la question suivante : « Que pensez-vous de l'enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ? ». En mettant de côté certaines réponses, à savoir celles de ceux qui n'ont pas répondu et de ceux qui ont mal lu la question (ils ont essayé de définir le concept de génocide ou répété ce qu'ils avaient répondu dans la première partie du questionnaire), il s'agit ici de saisir les opinions des élèves mais également les problèmes qui

¹⁷³ À ce stade nous n'avions pas de certitudes à ce propos mais nous avons pu confirmer cette hypothèse lors de la seconde séance (noms de famille, enthousiasme des élèves à travailler sur la Vendée, plusieurs ont déclaré venir de Vendée, etc.) que nous évoquerons dans la troisième partie de notre propos.

¹⁷⁴ C'est du moins ce que titre le Mémorial de la Shoah lors d'une exposition en 2017. Cf. <https://www.memorialdelashoah.org/evenements-expositions/expositions/archives-des-expositions/premier-genocide-xxe-siecle.html> [consulté le 26 mai 2022]

peuvent être soulevés. Nous mettons aussi de côté les réponses de ceux qui estiment que l'enseignement a été satisfaisant (11/47). Quatre réponses ont particulièrement retenu notre attention dans leur rapport moral à l'histoire. Cela se traduit par une formulation maladroite : « Je pense qu'on ou a bien fait comprendre que nous vivons dans le luxe et que nous vivons avec paix par rapport à d'autre personne qui souffre par rapport à leur religion ou couleur de peaux ». On retrouve des discours similaires lorsqu'un élève dit : « Je trouve que l'on en parle passer voir quasiment pas. Chose qui devrait pas, sachant que se sont évènements atroces et qu'on ne devrait pas les oublier et parler pour éviter de refaire ce genre de catastrophe », un autre : « Il est important de se souvenir de ces événements qui auront marqué l'Histoire. Cependant la Shoah est beaucoup étudié sans en apprendre autant sur les autres génocides » ou encore « Cela permet de prendre conscience des atrocités et des esprits barbares du 20^{ème} siècle ». Si les mots choisis sont maladroits et parfois inadaptés, on comprend aisément le fond de leur pensée, à savoir qu'il est nécessaire d'étudier des événements difficiles, inhumains et hautement répréhensibles afin de ne pas les reproduire. Ce discours fait écho aux enjeux mémoriels souvent invoqués lors d'études sur les génocides – touchant généralement à l'affect – et du leitmotiv « plus jamais ça ». À de nombreuses reprises, les élèves manifestent leur méconnaissance du concept et regrette de ne pas en avoir une compréhension plus étendue. Cela se traduit par des réponses telles que : « Mis à part l'évocation de certains génocide on a pas eu de réel apprentissage sur ses sujets », « Je trouve que le mots génocide n'est que très peu utiliser, du moins dans mon cursus scolaire ce mot n'a pas du être beaucoup utilisé », « Je ne connais rien du Génocide. J'en est déjà entendu parlé mais je connais que le génocide des juifs en 39-45 » ou encore « Je pense que c'est un enseignement bien mais incomplet et trop centrée sur 1 ou 2 génocides ». L'un d'entre eux va jusqu'à qualifier sa connaissance du concept de génocide de « Très faible. Ce n'est pas mon cursus scolaire qui m'a permis de répondre¹⁷⁵ ». Un autre admet : « Depuis mon apprentissage de l'Histoire au collège, le seul génocide que j'aie eu l'occasion d'étudier est la Shoah, puisque les seuls sujets sur lesquels j'ai travaillé sont les guerres mondiales et la Révolution française », témoignant ici des souvenirs marquants qu'il a pu conserver de ses cours d'histoire – il apparaît qu'ils ne sont pas nombreux.

Finalement, ce qui peut être retenu de cette évaluation diagnostique est que le concept de génocide est mal connu, difficile à définir par les élèves et que ceux-ci sont demandeurs de plus d'approfondissement et de conceptualisation confirmant notre hypothèse de départ. On peut relever également que les élèves ont conscience d'un surinvestissement de l'apprentissage

¹⁷⁵ Cf. annexe n°6.

de la Shoah au sein de leur cursus scolaire au détriment de l'approche d'autres génocides, ce qui fut l'une de nos hypothèses de départ également. Une autre de nos hypothèses défendant que la compréhension des génocides était malmenée par son chevauchement entre deux registres tenant tantôt de l'histoire en qualité de science, tantôt de la mémoire en qualité d'enjeu moral civique. Dès lors, il semblerait que la majorité de nos hypothèses émises quant aux savoirs social et scolaire des élèves apparaît validée. En définitive, un défaut de conceptualisation, de définition historique rigoureuse des génocide est relevé, ce qui légitime la poursuite de notre travail¹⁷⁶.

À partir de ce premier travail, nous avons pu imaginer et construire deux séances autour du concept de génocide afin de tester notre approche.

III- La construction didactique de deux séances

Avant toute chose, il convient d'évoquer ici le fait qu'une séquence entière sur la question aurait été préférable, du moins une petite séquence d'une durée de trois à quatre heures. Cela n'a pas été possible et nous avons convenu d'utiliser deux séances (un peu moins de deux heures au total) pour essayer notre proposition didactique. Il s'agit dans cette troisième partie de poser le cadre préalable à notre proposition didactique et pédagogique, de présenter les documents utilisés et les outils construits à cet effet ainsi que d'explicitier les séances à la lumière de la justification pédagogique choisie.

A) Cadre préalable

À partir de l'analyse de ce premier recueil de données, et plus globalement de l'ensemble des données établies précédemment, nous pouvons préciser notre hypothèse de départ, par la réalisation de notre proposition didactique. Ici, il serait pertinent de se demander, dans quelle mesure le recours à la conceptualisation des génocides permet-il de gagner en richesse d'apprentissage et d'enseignement par la formation progressive d'obstacles

¹⁷⁶ Cette affirmation vaut pour tout autre concept en histoire tel que République, État, Nation.

épistémologiques¹⁷⁷? Autrement dit, en quoi des obstacles épistémologiques¹⁷⁸ concernant la compréhension, l'apprentissage et l'enseignement des génocides peuvent-ils être dépassés et résolus en ayant recours à l'exercice de la conceptualisation ?

Si cet exercice apparaît comme possiblement utopique bien qu'il s'insère dans le sillage de nombreux travaux proposant des exemples de transposition didactique et pédagogie très précis¹⁷⁹ nous avons essayé de le penser et de le mettre en œuvre. En ce qui concerne l'insertion de la proposition didactique dans le cadre des programmes scolaires français actuels, il convient de se référer à l'article de synthèse de Gérald Attali publié en 2021¹⁸⁰. À partir de ce dernier, il a été choisi de réaliser ce cours pour une classe de Terminale générale¹⁸¹ où le génocide des Juifs est une pierre angulaire de leur programme. Cependant, l'approche proposée ne s'insère pas confortablement dans un thème particulier ou un chapitre, mais plutôt à cheval entre le Chapitre 3 du Thème 1 – « La Seconde Guerre mondiale » – et le Chapitre 1 du Thème 2 – « La fin de la Seconde Guerre mondiale et les débuts d'un nouvel ordre mondial ». *De facto*, il est possible de visualiser cette proposition didactique comme un cours d'enseignement moral et civique qui serait complémentaire aux enseignements d'histoire de ces chapitres, ou bien comme un cours transitoire d'histoire entre ces deux chapitres – en soi une proposition qui serait quelque peu hors-programme. Partant de cela, nous sommes partis du principe que les élèves possédaient déjà au moins des connaissances sur le génocide des Juifs vu dans les classes précédentes – formant le prérequis principal à ces séances.

Tout d'abord, nous avons imaginé introduire le cours en adoptant un rapprochement avec le concept de génocide par la conceptualisation du concept juridique. Il apparaît préférable de s'appuyer ici sur le savoir social des élèves, dessiné précédemment, afin de relever les éléments et présupposés à déconstruire ou sur lesquels s'appuyer – en reprenant par exemple certaines données médiatiques, vidéoludiques ou politiques actuelles. Cela peut prendre différente forme comme un « *brainstorming* » sur les génocides, bien que cela peut rapidement

¹⁷⁷ Cette notion fut définie par Gaston Bachelard en 1938 dans son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique*. On entendra derrière ce terme toute confrontation qui s'articule à partir d'un problème posé où se confronte une recherche d'en connaître davantage à la capacité d'un individu à imaginer ou raisonner des explications audit problème.

¹⁷⁸ La recherche d'obstacles épistémologies étant l'une des enquêtes menées par ce travail, qui vise à comprendre les logiques d'apprentissage et d'enseignement en jeu durant une démarche conceptuelle, il convient de les identifier et les expliciter plus tardivement.

¹⁷⁹ Par rapport à cela, il convient de se référer au Chapitre 2 de LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007).

¹⁸⁰ ATTALI, G. (2021).

¹⁸¹ Cela n'empêche pas la mise en place du cours proposé dans le cadre d'une classe de Terminale d'une filière technologique, puisqu'il est indiqué dans leur programme scolaire que le corps enseignant peut proposer un sujet d'étude au choix, dont « La guerre d'anéantissement à l'Est et le génocide des Juifs » ; cf. B.O. officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901577A.htm>

dévier sur des enjeux de mémoire. Cela peut aussi prendre la forme d'un retour sur une actualité à la une, telle la récente reconnaissance du génocide des Ouïghours par le Parlement français¹⁸² ou les récentes utilisations du terme de génocide par Volodymyr Zelensky¹⁸³, et c'est d'ailleurs ces options que nous avons retenu pour la construction de notre cours. De cette rapide entrée, il conviendrait de confronter les élèves à un premier obstacle, les origines conceptuelles du terme, c'est-à-dire les travaux de Rafaël Lemkin¹⁸⁴. Cela peut passer par une présentation de la biographie et du parcours de l'individu et peut être suivi par des exercices de commentaire de ses textes. Ici, il s'agit de placer les élèves au plus près du concept de génocide, de sa genèse concrète à l'échelle d'un individu particulier évoluant dans un contexte singulier.

À partir de cela il faudrait que les élèves arrivent d'eux-mêmes à faire le lien entre la création de la notion juridique de génocide et le contexte dans lequel évolue Rafaël Lemkin, c'est-à-dire le pendant et l'après Seconde Guerre mondiale, ou plutôt le pendant et l'après la Shoah. Cela effectué, il conviendrait de les confronter à un nouvel obstacle, celui de la reconnaissance du génocide des Juifs en usant du concept de génocide, en l'observant non plus comme un crime énoncé par une notion juridique, mais comme un processus répondant à des caractéristiques que l'on peut historiciser et différencier. Il s'agirait ici de se rapprocher des événements qui caractérisent la Shoah, ce que Jacques Sémelin ou Yves Ternon nomment « les mécaniques du meurtre de masse¹⁸⁵» et le « squelette du génocide¹⁸⁶». Derrière cela, l'objectif est de les amener à s'approprier ce concept en le manipulant avec des sources d'époque, ce qui passe par l'acquisition ou le perfectionnement de savoirs et savoir-faire scolaires. Enjeu d'enseignement majeur, il s'agirait aussi pour les élèves de se familiariser directement et concrètement avec un axe primordial de la discipline historique : la manipulation rigoureuse d'un concept avec son contexte. En ce sens deux objectifs d'apprentissage principaux de dégagent : comprendre la manipulation des concepts en différenciant des usages conceptuels selon des disciplines¹⁸⁷ et mener une enquête pour désigner scientifiquement un événement en

¹⁸² VAULERIN, A. (2022). Symbolique. Chine : les députés français reconnaissent le génocide des Ouïghours. *Libération*. <https://www.liberation.fr/international/asie-pacifique/chine-les-deputes-francais-reconnaissent-le-genocide-des-ouighours->

¹⁸³ BOY, Louis, (2022), « Massacre de Boutcha, en Ukraine : peut-on parler d'un « génocide » perpétré par l'armée russe, comme le dit le président Volodymyr Zelensky ? », [en ligne : https://www.francetvinfo.fr/monde/europe/manifestations-en-ukraine/massacre-de-boutcha-peut-on-parler-d-un-genocide-perpetre-par-l-armee-russe-en-ukraine-comme-le-dit-volodymyr-zelensky_5062009.html]; consulté le 17/05/22]

¹⁸⁴ Il convient ici de s'appuyer sur l'ouvrage LEMKIN, R. (1944-1946) in PANNEE, J.-M. et SPIESS, A. (2008).

¹⁸⁵ SEMELIN, J. (2005).

¹⁸⁶ TERNON, Y. (2016).

¹⁸⁷ Pour rappel, nous avons décidé ici de prendre en considération la conceptualisation juridique et celle historique du concept de génocide, alors que bien entendu d'autres disciplines des sciences humaines et sociales ont travaillé sur ce concept.

analysant et en croisant des sources. Ici les travaux de Jacques Sémelin ou de Yves Ternon pourraient servir d'appuis aux élèves.

Cela fait, un autre problème historique pourrait être mis en valeur en classe pour étayer les connaissances des élèves, leur compréhension des génocides mais aussi leur maîtrise de l'exercice de la conceptualisation, à savoir la confrontation à d'autres exemples de génocide. La difficulté réside dans le fait que le premier génocide, celui des Arméniens fut qualifié de génocide a posteriori¹⁸⁸ tandis que le génocide des Tutsis fut identifié comme étant un génocide dès l'année 1994 par des universitaires et certaines presses¹⁸⁹. Ce premier obstacle enclenche le recours à des logiques d'enseignement, par la périodisation de chaque génocide, et d'apprentissage car les élèves devraient réinvestir le concept manipulé précédemment en se confrontant à de nouvelles sources, de nouveaux événements, de nouveaux acteurs. Il s'agit finalement de reprendre les trois mécanismes propres aux enjeux historiques présentés plus haut, la contextualisation, la conceptualisation et le comparatisme.

De cet ensemble théorique, il s'agit désormais de présenter concrètement les séances proposées. Afin d'avoir une vue d'ensemble sur ce que nous souhaitons mettre en place, nous avons réalisé un tableau répertoriant les titres, objectifs, documents, traces écrites, activités et compétences des deux séances à réaliser¹⁹⁰. En ce qui concerne les compétences en jeu lors de ces séances, il s'agissait que les élèves travaillent au commentaire, à la compréhension et à la contextualisation d'un document historique, qu'ils parviennent à se repérer dans le temps et dans l'espace ainsi qu'ils soient en capacité d'utiliser un vocabulaire adapté à la discipline historique. Les objectifs d'apprentissage fixés, quant à eux, résidaient – pour la première séance – dans la double-définition du concept de génocide¹⁹¹. Dès lors, le premier objectif est de les amener à maîtriser la conceptualisation juridique du concept de génocide dans son contexte historique et sa substance juridique. Puis il conviendrait qu'ils réussissent appréhender des enjeux épistémologiques propres à l'étude des génocides pour visualiser leur conceptualisation en histoire. En résumé, les élèves doivent pouvoir distinguer ce qui relève du droit et ce qui relève de l'histoire, ce qui *in fine* leur permettrait de différencier deux registres conceptuels, gage d'une meilleure compréhension des génocides – de leur processus, de leur utilisation, etc. Lors de la seconde séance, le but pour les élèves est de pouvoir réutiliser le vocabulaire vu lors

¹⁸⁸ BOZARSLAN, H., DUCLERT, V. et HAROUTIUN KEVORKIAN, R. (2015).

¹⁸⁹ SERVENAY, D. (2019).

¹⁹⁰ Voir annexe n°8.

¹⁹¹ C'est-à-dire sa définition en qualité d'objet juridique servant à juger un crime international et sa définition historique qui regroupe des caractéristiques communes pour analyser et comprendre des phénomènes s'articulant eux-mêmes par un processus singulier ainsi qu'une conscience et des pratiques particulières.

de la séance précédente afin de les faire raisonner à partir de sources historiques. À nouveau, de distinguer ce qui relève du droit, de l'histoire mais aussi de comprendre l'importance de la conceptualisation et de la contextualisation pour appréhender les processus génocidaires. Enfin, il s'agit d'apporter une réflexion d'ordre épistémologique et scientifique sur un concept historique et la science historique¹⁹².

Le cadre préalable posé, les objectifs présentés, il convient de voir maintenant la production didactique en elle-même.

B) Documents utilisés et outils construits

En ce qui concerne les documents utilisés pour cette proposition didactique et pédagogique, nous nous sommes principalement appuyés sur des extraits de sources et des ouvrages spécialisés sur la question des génocides. Cet ensemble fut déjà détaillé dans le cadre de la première partie de cette recherche qui développe notre assise bibliographique mais il convient de souligner l'apport fondamental des travaux trois personnes, ceux de Rafaël Lemkin, Yves Ternon et Jacques Sémelin.

La première séance ayant pour principal objectif d'apprentissage la maîtrise de la double-conceptualisation du concept de génocide, plusieurs travaux et sources furent sélectionnés en ce sens. Au sujet de la conceptualisation juridique du génocide, deux documents furent choisis : la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide adoptée par l'ONU en 1948 et un article de Rafaël Lemkin datant de 1945 nommé « *The Legal Case Against Hitler* » (en français, « Le dossier juridique contre Hitler »). Le recours au commentaire de la Convention de 1948 paraissait évident, voire nécessaire puisqu'il s'agit de la concrétisation de la conceptualisation juridique du génocide. À propos du second document¹⁹³, ce choix fut davantage soumis à une réflexion davantage didactique. Plus exactement plusieurs ouvrages didactiques¹⁹⁴ proposent et conseillent d'utiliser l'ouvrage de R.

¹⁹² Derrière cela il faut comprendre que la manipulation de la conceptualisation par les élèves doit les familiariser avec les pratiques professionnelles de la communauté historique (comment « manipulent-ils » les sources ? Quels résultats arrivent-ils à tisser ?), ce qui revient à appréhender l'épistémologie de l'histoire (perçu ici comme un moyen de donner plus de sens à cette discipline).

¹⁹³ Le document en question est issu de BEAUVALLET, O. (2011).

¹⁹⁴ Cf. LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007) ; BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021) ; LEMKIN, R. (1944-1946) in PANNE, J.-L. (2008).

Lemkin de 1944, *Axis Rule in Occupied Europe*¹⁹⁵. Néanmoins, à la lecture de ce texte, nous avons privilégié une source issue d'un article de presse récapitulatif, synthétisant et aiguisant le propos de Rafaël Lemkin. Cet article fut publié à deux reprises dans le journal *The Nation* le 24 février et le 10 mars 1945. En son sein, l'auteur note le problème de son époque, un vide juridique, et propose une solution : un concept juridique incriminant. L'usage de ces deux documents permet de définir le concept juridique de génocide, sa conceptualisation, son auteur et de différencier deux registres de sources, l'article de presse et une convention juridique internationale. Pour utiliser ces documents avec les élèves, nous avons construit une activité accompagnée de différents outils. Pour aiguiller les réponses des élèves et les amener vers les objectifs d'apprentissage, deux questions leur furent soumises : qu'est-ce qu'un génocide d'un point de vue juridique et comment expliquez-vous la création de ce concept juridique ? Étant donné que le second objectif d'apprentissage de cette séance était d'amener les élèves à appréhender la conceptualisation historique du génocide et donc de les amener à différencier le concept historique du concept juridique. Pour ce faire, deux textes d'Yves Ternon furent sélectionnés. Le premier, issu de l'ouvrage *Nouvelle histoire de la Shoah*, apporte une réflexion sur la différence d'utilisation du concept de génocide entre un historien et un juge¹⁹⁶. Le second texte est issu de son ouvrage *Guerres et génocides au XX^e siècle*, et offre une réflexion terminologique pour distinguer le génocide de la guerre totale. Cet extrait est fort intéressant d'un point de vue didactique puisqu'il introduit différents concepts utilisés en histoire pour appréhender les génocides comme « situation génocidaire », « violence génocidaire », « processus génocidaire ». En résumé, ce texte permet de voir que le concept de génocide est utilisé comme degré qualitatif afin de déterminer les raisons, le déroulé et les conséquences d'un type de massacre particulier¹⁹⁷. Pour terminer, un texte de Jacques Sémelin issu de *Purifier et détruire* fut choisi puisque celui-ci offre une réflexion épistémologique profonde préconisant un détachement de la science historique du concept juridique de génocide pour gagner en historicité. Ce document sert ainsi de point d'ouverture au processus de conceptualisation du génocide car, d'une conceptualisation essentiellement juridique, on arrive à une conceptualisation scientifique historique potentiellement détachée de la réflexion initiale de

¹⁹⁵ Il est vrai que cet ouvrage a une forte valeur didactique et pédagogique pour l'enseignement et la compréhension du concept de génocide car il s'agit du premier travail de R. Lemkin théorisant juridiquement le crime de génocide selon le droit international.

¹⁹⁶ Cf. annexe n°9 ; le choix de ce texte s'inscrit aussi dans une volonté de familiariser les élèves aux enjeux épistémologiques propres à l'étude des génocides, les propos d'Yves Ternon étant régulièrement soumis à des critiques.

¹⁹⁷ Par conséquent, le choix de ce texte aura certainement un impact sur la compréhension conceptuelle des élèves, puisqu'il apporte du vocabulaire nouveau, porteur de diverses possibilités de nuance quant à l'application du concept de génocide.

Rafaël Lemkin. Pour améliorer la compréhension des documents ainsi que des enjeux, trois questions sont posées aux élèves. La première s'appuie sur le premier texte d'Yves Ternon : qu'est-ce qui différencie un concept historique d'un concept juridique ? Les deux autres questions reposent sur tous les textes précédemment cités faisant œuvre de synthèse. D'une part, il est demandé ce qui différencie la conceptualisation juridique du génocide de sa conceptualisation historique, et d'autre part, ce qu'est un génocide en histoire.

En ce qui concerne les outils créés à cet effet, tous ces éléments ont été rassemblés en un seul fichier à imprimer au format livret (4 pages) afin que les élèves puissent naviguer facilement entre les textes et les questions¹⁹⁸. Une fois cela effectué, nous nous sommes rendus compte qu'il manquait un outil pour englober toute cette réflexion en partant du principe que la « mise en œuvre d'un véritable travail de conceptualisation en classe suppose pour les élèves une capacité à intégrer l'épaisseur du temps et à considérer le contexte de production des documents étudiés afin d'associer l'usage critique du concept à l'analyse critique des traces du passé¹⁹⁹ ». Ainsi, nous avons décidé de construire une frise chronologique à compléter ensemble²⁰⁰. Cette étape fut un véritable casse-tête car il s'agissait de construire une frise sur plusieurs niveaux afin de différencier les registres : à la fois la vie de Rafaël Lemkin, les événements en lien avec la conceptualisation du génocide (contexte de production) et le contexte global. Finalement, l'objectif de cette frise était d'aider à la différenciation de la conceptualisation juridique du génocide de celle historique mais surtout de concentrer toutes les informations sur un même document afin que les élèves prennent conscience des relations, influences et liens entre les événements. Nous avons imaginé un dernier document qui agirait à titre de lexique autour de définitions telles que le crime de guerre, le crime contre l'humanité, la violence génocidaire, le processus génocidaire et l'expérience génocidaire²⁰¹. Ce document annexe permettrait aux élèves d'en garder une trace écrite et pourra être utilisé lors de la seconde séance sur le concept de génocide, à titre d'aide.

Pour rappel, la seconde séance avait pour objectif de passer de l'apport théorique et conceptuel établi auparavant à son utilisation concrète en analysant des cas de massacres à l'aide d'extraits de sources et de leur contexte. Pour la construction de cette séance, nous sommes partis de la trace écrite que doivent posséder les élèves à la fin de la séance, à savoir un tableau synthétisant l'activité à imprimer au format A3 (permet d'avoir plus de place pour

¹⁹⁸ Cf. annexe n°9.

¹⁹⁹ ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020), p. 123.

²⁰⁰ Cf. annexe n°10.

²⁰¹ Cf. annexe n°11.

écrire)²⁰². La vocation de ce dernier est de garder une trace écrite et de réfléchir ensemble à l'inscription de tel ou tel massacre dans une case plus qu'une autre, voire les deux (concept juridique de génocide et concept historique de génocide). Notre objectif final est d'insister sur la conceptualisation du génocide en histoire en montrant qu'elle est plus nuancée que la conceptualisation juridique et qu'elle fait appel à d'autres concepts (violence génocidaire, processus génocidaire, expérience génocidaire). Ainsi, certains massacres, s'ils ne peuvent être qualifiés de génocides en droit, peuvent toutefois comporter des degrés qualitatifs ayant trait au génocide. Après avoir construit ce tableau, nous nous sommes donc attelés à la sélection de sources pour illustrer les massacres choisis²⁰³. Pour chaque massacre, nous avons donc cherché des sources et constitué un texte explicatif du contexte que nous avons regroupé dans ce que nous avons appelé des « fiches d'identité » de massacres présentant les sources et le contexte sur une page ou un recto/verso²⁰⁴. Notre objectif était d'utiliser le comparatisme entre différents massacres/génocides dans le sillage de notre démarche hypothético-déductive. Tout comme cela fut exposé plus haut, le recours au comparatisme fut travaillé et conseillé par différents ouvrages tels celui dirigé par Barbara Lefèbvre et de Sophie Ferhadjian²⁰⁵. Cependant, nous avons désiré ici insister sur la double-conceptualisation des génocides pour améliorer leur compréhension au détriment, peut-être, d'un apprentissage plus centré sur les acteurs et les mécanismes conjoncturels de ces phénomènes.

En ce qui concerne le « massacre » des Tutsis, nous avons utilisé pour source principale *Les Dix Commandements du Hutu*, écrit et diffusé par Joseph Habyarimana Gitara en 1959 dans le périodique *La Voix du Menu Peuple*, qui fut repris à plus large échelle par le journal *Gangura* en 1990, par la radio, des prospectus, etc. alors dirigé par Hassan Ngeze. Ces commandements mettent en lumière la politique discriminatoire, diffamatoire et exterminatrice envers les Tutsis. Une seconde source, à savoir une carte d'identité rwandaise d'époque issue du *Kigali Genocide Museum* avait pour objectif de montrer ladite discrimination puisqu'elle imposait aux Rwandais de déclarer leur origine ethnique (hutu, tutsi, twa ou naturalisée). Nous avons ensuite repris le contexte du « massacre » à partir de l'introduction de l'ouvrage d'Hélène Dumas²⁰⁶ ainsi que de l'ouvrage *Comprendre et enseigner les génocides du XX^e siècle*²⁰⁷.

²⁰² Cf. annexe n° 13.

²⁰³ Il s'agissait de travailler sur différents « massacres » tels que celui des Tutsis, des Vendéens, des Arméniens, des Amérindiens (cas précis de Wounded Knee) et des Hereros et Namas.

²⁰⁴ Cf. annexe n° 12.

²⁰⁵ LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007).

²⁰⁶ DUMAS, H. (2014).

²⁰⁷ LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007).

Pour le « massacre » des Vendéens, les sources sont constituées du *Décret relatif aux mesures à prendre contre les rebelles de la Vendée*, voté le 1^{er} août 1793 par l'Assemblée Constituante présidée par Danton, à la suite du rapport du Comité de Salut Public transmis par Barrère ainsi que d'extraits du Rapport du représentant Ingrand, membre de la Convention et député français, daté du 29 thermidor an II (16 août 1794). La première source fut sélectionnée en tant que source officielle issue de l'un des organes étatiques le plus important de 1793, elle permet de remettre en question l'usage du concept de génocide pour qualifier le massacre des Vendéens. En effet, il n'est pas question d'une extermination programmée et visée contre les Vendéens en qualité de communauté à part entière. Les termes pour qualifier les ennemis de la République sont vagues, parlant de « rebelles terrés dans des repaires », de même que l'article huit avance que les civils ne doivent pas être touchés par le processus de répression instauré par la Première République. Ce texte permet tout de même de visualiser un processus menant à un massacre de grande ampleur avec une mobilisation militaire quasi extraordinaire. En ce sens, le second document permet de compléter cet apport car il n'est pas question d'un processus génocidaire encadré par un État mais plus particulièrement d'une violence qualifiable ici de génocide, exprimée à l'encontre de militaires et de civils tant « rebelles » que « fidèles » à la République. Ce texte permet donc d'apporter de la nuance en montrant que, bien qu'il n'est pas question d'un génocide, il est possible de parler de violence et/ou d'expérience génocidaire. De plus, il permet de se rapprocher des acteurs qui étaient présents au moment de l'événement comme le général Turreau. En ce qui concerne le contexte, nous nous sommes appuyés sur l'ouvrage *Visages de la Terreur*²⁰⁸.

Concernant le « massacre » des Arméniens, il s'agissait d'utiliser un nouveau type de source, à savoir un témoignage postérieur aux faits (avec tout ce qu'il peut impliquer d'erroné, de romancé, d'émotions en insistant sur les précautions à prendre avec ce genre de source). Notre sélection s'est arrêtée sur le témoignage de Garabed Farchian recueilli par Vahé Mamas Kitabdjian et traduit par lui de l'arménien en mars 1987. D'un point de vue de la conceptualisation historique, cette source permet d'amener les élèves à voir concrètement ce qu'est une expérience génocidaire. De même, les mentions des gendarmes et du *Kaïmakam* permettent de pointer qu'un génocide en droit est majoritairement orchestré et organisé par un État envers une communauté. Afin de synthétiser le contexte, nous avons utilisé des données issues de l'Encyclopédie multimédia de la Shoah (États-Unis) et il conviendra par ailleurs

²⁰⁸ BIARD, M. et LEUWERS, H. (dir.). (2014).

d'expliquer aux élèves la non-reconnaissance du génocide par la Turquie prouvant toute la complexité du concept du point de vue de la scène internationale.

Pour le « massacre » des Amérindiens, notre attention s'est portée sur le dernier de ceux-ci, à savoir le massacre de Wounded Knee, pour lequel nous avons été confrontés à un manque d'accès aux sources. De fait, nous avons dû nous contenter de plusieurs sources trouvées sur le site de la *Digital Public Library of America* et traduites par nos soins. La première est un extrait de la correspondance des officiers de l'agence de Pine Ridge mettant en garde contre une réponse militaire à la danse des fantômes du 24 novembre 1890. La seconde un télégramme de l'agence de Pine Ridge faisant état de la réaction à la mort de Sitting Bull (chef de la tribu des Sioux Lakotas) et la dernière un rapport de situation de l'armée américaine sur les conditions à Wounded Knee à la suite du massacre datant de 1891. Ces documents étant très complexes d'approche pour des élèves du secondaire, il nous a fallu proposer un contexte plus détaillé, notamment rédigé à l'aide de publications issues du site de France Culture.

Dans le cadre du « massacre » des Hereros et Namas, une source explicite a été choisie étant donné le peu de connaissances des élèves par rapport à ce génocide. Nous avons donc choisi une source officielle, soit l'ordre d'extermination du 2 octobre 1904 signé de Lothar von Trotha (source : Mémorial de la Shoah), qui permet de comprendre la manière dont un processus génocidaire s'installe dans le cadre d'une possession coloniale avec une extermination voulue et organisée envers une communauté, sans distinction entre civils, militaires, hommes, femmes, enfants et vieillards. Afin de résumer le contexte, nous avons utilisé les documents pédagogiques proposés par le Mémorial de la Shoah ainsi qu'une carte du Cartographe pour localiser les différents lieux du génocide.

Cette base matérielle évoquée, il s'agit désormais d'articuler ces outils avec les objectifs présentés plus haut afin de comprendre le déroulé prévu de ces séances et la justification pédagogique choisie.

C) Planification du déroulé des séances et justification pédagogique

À l'aide du cadre posé, de la sélection des documents et des outils construits, nous avons pu concevoir deux séances de cours à donner aux deux classes de Terminale Sti2d du lycée

Livet au mois de mai²⁰⁹. Dans l'idée, il s'agissait de proposer deux séances, l'une plus « théorique » où les élèves sont plutôt récepteurs du savoir et l'autre plus « pratique » avec des élèves acteurs du savoir – ce qui fait écho au triangle de Houssaye déjà analysé dans la première partie de ce mémoire et présenté en annexe. En effet, la première séance est nécessaire pour poser le cadre de notre propos et la seconde est plutôt orientée vers des réflexions portant sur des cas pratiques. Cela fut défini plus haut mais il s'agit en résumé d'adopter une démarche hypothético-déductive, de partir de la conceptualisation, de définitions théoriques et abstraites, pour ensuite confronter cela à des exemples précis. Ce recours à l'usage de différents cas spécifiques venant hypothétiquement consolider les apports théoriques, d'autant plus que plusieurs cas demandent des réflexions poussées : le massacre des Vendéens et celui des Amérindiens.

L'amorce introductive du premier cours consiste alors en la présentation des stagiaires²¹⁰, l'explication du caractère exceptionnel de leur intervention (dans le cadre d'un mémoire de recherche, moment hors-programme...), le rappel du questionnaire donné en novembre-décembre, l'explicitation des séances et enfin l'évocation de l'actualité (Ukraine et Ouïghours) rappelant le vif intérêt pour le concept de génocide. Ce début de cours, en usant de l'actualité, permet effectivement de partir du potentiel savoir social des élèves pour construire ensuite plusieurs obstacles épistémologiques majeurs : d'où vient le concept de génocide ? Quelle est son histoire ? Dans quel contexte fut-il construit ?²¹¹

Dans un premier temps, les stagiaires distribuent le fichier d'activité, lisent les premières questions et demandent aux élèves de lire les deux premiers textes (texte de R. Lemkin et extraits de la Convention de 1948). Après leur avoir laissé le temps de faire cela, ils mettent en place un cours dialogué afin de compléter le fichier d'activité dans sa première partie sur l'origine du concept et sa longue conceptualisation. Lors de la mise en commun à l'oral des réponses, il s'agit de remplir tous ensemble les définitions (les élèves sur leur fichier, les stagiaires au TBI où ils ont projeté le document du fichier numérique).

Dans la continuité de cet exercice, les stagiaires distribuent deux documents, à savoir la frise chronologique et la fiche lexicale composée de définitions complémentaires. Pendant ce temps-là, ils annoncent l'exercice suivant qui consiste à remplir ensemble la frise en expliquant

²⁰⁹ Cf. annexe n°14 pour voir nos feuilles de route pour ces deux séances (elles ont été adaptées en temps réel en fonction des classes mais aussi par rapport à ce que nous avons pu concrètement réaliser lors de celles-ci).

²¹⁰ Les élèves ne les connaissent que de vue. Les stagiaires leur avaient été présentés aux mois de novembre-décembre afin qu'ils connaissent les enjeux du premier questionnaire.

²¹¹ Nous pensons en effet que la comparaison avec l'actualité permet de donner davantage de sens au cours tout en soulevant des questionnements scientifiques, en soi d'améliorer ce qui teint de l'explicitation et de la problématisation didactiques.

soigneusement son découpage et son intérêt. Le cours dialogué se poursuit, la frise est projetée au TBI, les stagiaires demandent ensuite aux élèves s'ils peuvent d'ores et déjà placer quelques événements sur celle-ci. Cela permet à la fois aux élèves de se repérer dans le temps mais également aux stagiaires de constater le savoir social et scolaire des élèves. Par la suite, les stagiaires font une lecture de la vie de R. Lemkin. Lorsque la frise chronologique est totalement remplie, les stagiaires réalisent une explication des liens entre les éléments présents afin d'amener progressivement au découpage temporel de la conceptualisation (juridique/historique). Cela permet également de prendre en considération le contexte de production des documents étudiés. Le remplissage coordonné de la frise chronologique amenant à une conclusion : la double-conceptualisation du génocide, d'abord en droit puis en histoire.

Finalement, toujours dans cette optique de poser les définitions par la compréhension de textes, les stagiaires proposent aux élèves une lecture des derniers de texte d'Yves Ternon et de Jacques Sémelin. Cette fois, le cours dialogué porte plus spécifiquement sur la différenciation entre le concept juridique et le concept historique de génocide. De manière concomitante, les stagiaires et élèves remplissent les dernières définitions et échangent autour des textes à trous. Le choix des textes à trous, s'il est questionnable, s'explique par la recherche d'un gain de temps afin de parvenir à réaliser ces ambitieuses activités.

Enfin, la seconde séance porte sur l'application concrète de ces concepts à des exemples de massacres. Pour ce faire, nous avons fait le choix de reprendre les massacres proposés par le premier questionnaire afin de garder une cohérence par rapport à ce que nous avons pu proposer aux élèves²¹².

L'idée est donc, dans un premier temps, de demander aux élèves de former des petits groupes (cinq groupes en tout). Une fois cela fait, il s'agit de distribuer les documents²¹³ (« cartes d'identité des massacres »), à savoir un massacre par groupe ainsi que le tableau de synthèse²¹⁴. Les stagiaires expliquent dans le même temps les consignes à l'oral puis les écrivent au tableau pour rappel. Les élèves ont alors pour mission de lire les documents et de travailler en groupe pendant environ 15 minutes afin de présenter rapidement le massacre qui leur a été attribué (dates, lieux, qui, pourquoi, par qui, combien de morts ? etc.) et de formuler des hypothèses : peut-on parler de génocide (en droit et/ou en histoire) ? L'objectif final est le

²¹² Nous aurions également pu nous intéresser aux Khmers rouges par exemple. Vis-à-vis du massacre des Amérindiens, nous avons choisi de nous intéresser à un cas précis, le massacre de Wounded Knee, notamment par souci de trouver des sources plus facilement.

²¹³ Pour rappel, cf. annexe n°12.

²¹⁴ Pour rappel, cf. annexe n°13.

passage à l'oral par groupe, à l'occasion de mini-exposés de quelques minutes, où les autres élèves doivent écouter attentivement et noter sur le tableau qui leur a été donné. Les stagiaires notent leurs réponses au tableau et les reprennent s'ils aperçoivent des imprécisions ou problèmes. Dans l'idéal, il conviendrait de proposer une ouverture à la fin du cours sur la science historique, en posant la question de savoir ce qu'est la conceptualisation historique et ce qu'elle apporte à la science historique.

Ces éléments étant posés, il convient dorénavant de se concentrer sur les apprentissages des élèves afin de mettre en perspective les logiques d'enseignement ayant eu cours lors des séances distribuées.

Partie III – Analyse concrète et abstraite des savoirs et des apprentissages des élèves autour d'une proposition didactique singulière : une voie d'opérationnalisation pour l'enseignement

Selon notre recueil de données, et plus spécifiquement celui du premier questionnaire remis aux élèves fin novembre 2021²¹⁵, un peu moins de la moitié des interrogés ont jugé leur enseignement du concept de génocide « non satisfaisant »²¹⁶. De cette observation au sujet de l'enseignement, découle également une lecture des apprentissages des élèves quant à l'utilisation du concept de génocide, considérés dans les pages précédentes comme étant fragiles – puisque le concept dans le secondaire est quasi-systématiquement abordé à partir de l'exemple du génocide des Juifs ou de celui des Arméniens. Ainsi, les deux dernières parties ont mis en valeur une certaine faillibilité, inhérente aux logiques d'enseignement, par rapport à cet exemple de pratique de la conceptualisation. En partant de ces différentes tensions, une séance qualifiable d'expérimentale fut construite de par son format et ses ambitions dont il convient de dessiner ses contours d'exécution en classe.

La classe de Terminale Sti2d-1 eut cours le lundi 16 mai et le vendredi 20 mai tandis que celle de Terminale Sti2d-5 reçut les séances le mercredi 18 mai. Pour la première, le cours s'étala de 16h à 17h le lundi puis de 9h à 10h le vendredi, pour la seconde, cela s'étendit de 15h à 17h. Une première donnée peut être soulevée puisque la réception des savoirs et des questionnements par les élèves est à différencier selon les deux groupes, l'un ayant reçu un cours décomposé en deux temps, avec une intervalle temporelle de plusieurs jours²¹⁷, tandis que l'autre a reçu un cours de deux heures d'affilée. Cela a pu influencer tant sur les logiques d'apprentissage des élèves – qui n'étaient pas utilisées selon les mêmes dynamiques entre les deux classes – que sur les logiques d'enseignement²¹⁸.

Cela étant dit, il convient d'ores et déjà de soulever les données conjoncturelles qui ont pu fragiliser cette expérimentation. Tout d'abord, le premier cours des Sti2d-1 ne dura pas une heure complète puisque les élèves reçurent juste avant un contrôle de connaissances par leur professeur d'Histoire-Géographie-EMC. De la distribution au ramassage des copies environ

²¹⁵ Pour en voir des extraits, se référer à l'annexe n°6.

²¹⁶ On retiendra effectivement que 20 élèves sur les 47 interrogés ont fait savoir cela, c'est-à-dire le plus haut taux en considérant les autres réponses reçues.

²¹⁷ Ce qui peut être vecteur d'un meilleur apprentissage avec l'action de la répétition, tout comme cela peut être synonyme de difficulté car facteur d'oubli.

²¹⁸ Durant le cours de deux heures la fatigue des enseignants·es peut davantage se faire ressentir. De même qu'à l'inverse des cours espacés pour les Terminales STI2D-1, il ne fut pas possible de construire un retour réflexif sur notre pratique et de mettre en place des remédiations.

une vingtaine de minutes furent prises, ce qui fit que la séance prévue pour 55 minutes fut raccourcie à l'écrit et accélérée à l'oral pour tenter de tenir sur un temps de 35 minutes. Durant ce cours leur professeur d'Histoire et de Géographie fut présent, bien qu'il n'y participât pas. Par la suite, il ne fut plus présent puisqu'il était en voyage scolaire. La gestion des trois heures qui suivirent sans le référent habituel a pu influencer sur les enseignements transmis par les stagiaires et les apprentissages des élèves. Ces derniers ont potentiellement pu penser une dissociation entre ce cours et leur cursus scolaire officiel, ce qui peut être bénéfique comme pénalisant quant à leur motivation et leur participation.

Ensuite, deux soucis tenant de l'administratif ont mis à mal le strict déroulé espéré des séances construites. Pour les Terminale Sti2d-5, le créneau horaire sur lequel prit forme le cours fut trouvé à la hâte²¹⁹ dû à un défaut de réservation de salle. Cela mena à une déconvenue : leur emploi du temps prévoyait que durant le créneau horaire de 16h à 17h seule la moitié de la classe devait rester. Cela est bien entendu à prendre en considération pour appréhender le déroulé effectif de cette séance, qui eut lieu de surplus dans une autre salle que celle utilisée durant la première heure. Le déplacement fut ici utilisé comme un temps de « repos », un temps de pause pour une meilleure « re-concentration » des élèves et pour permettre l'installation des stagiaires. Cela est également à garder en mémoire pour la lecture et l'analyse du second recueil de données des savoirs des élèves. En ce qui concerne la classe de Terminale Sti2d-1, la seconde heure se fit également en comité restreint, des stages étant prévus au même moment pour bon nombre d'élèves.

Enfin, un dernier écueil peut être mis en lumière ici, à savoir que les élèves sortaient d'une intense période d'examen, leur baccalauréat ayant eu lieu une semaine auparavant, ce qui revient à dire que leur disponibilité intellectuelle était largement amoindrie même si elle restait théoriquement fortement stimulée.

L'ensemble de ces contours étant dessiné, expliqué et explicité, il convient dorénavant de s'intéresser davantage aux apprentissages des élèves, toujours en lien avec la conceptualisation. Un axe problématique peut dès lors être construit, pour reprendre, en filigrane, la réflexion posée quant à ces derniers. Dans quelle mesure les hypothèses de recherche de ce mémoire peuvent-elles être confirmées ou infirmées à l'aune des traces d'apprentissage des élèves interrogés ?

²¹⁹ C'est-à-dire le jour-même, grâce à l'aimable concours d'une collègue d'anglais qui avait cours avec ces élèves de 16h à 17h et qui accepta de nous accorder son heure.

Avant toute chose, il semble pertinent de revenir sur l'environnement dans lequel ces apprentissages se sont construits, c'est-à-dire à l'échelle de la classe durant les séances données par les élèves. Cela fait, l'élaboration et l'analyse d'un second recueil de données permettrait d'approcher et de comprendre le savoir acquis par les élèves. Cet apport concret étant fait, une réflexion thématique davantage abstraite permettrait de tisser des tendances interprétatives générales interrogeant les logiques d'apprentissage et d'enseignement. Trois axes de recherche furent ainsi sélectionnés pour cadrer notre propos. Un premier questionnement sur le savoir social des élèves ainsi que l'usage de la « zone proximale de développement » des élèves par les stagiaires permettrait concrètement de tendre vers leurs apprentissages. Une seconde interrogation quant aux logiques de dévolution et d'institutionnalisation serait pertinente car, conjuguée à la première lecture, elle ferait le lien entre les enjeux de savoirs et les savoirs et savoir-faire acquis ou consolidés. Enfin, il semblerait opportun de préciser le cadre d'analyse en se focalisant sur les potentiels malentendus sociocognitifs entre stagiaires et élèves, pour finalement proposer des éléments de réponse à nos hypothèses de départ. Une fois cela effectué, il conviendrait d'établir des pistes d'opérationnalisation quant aux éléments didactiques et pédagogiques construits, dans l'objectif d'éclairer des axes de réflexion et de recherche.

I- Modalités et résultats concrets de la proposition didactique : première observation des traces d'apprentissage des élèves selon un environnement donné

Dès lors, il semble pertinent de s'attarder sur des éléments concrets comme le déroulé effectif des séances, la construction puis l'analyse d'un second questionnaire, perçu alors comme un recueil de données conclusif et une base de réflexion afin de proposer une opérationnalisation. Effectivement, avant d'émettre des interprétations théoriques et abstraites sur les apprentissages des élèves il s'agit de dessiner les contours de l'environnement dans lequel ils se sont façonnés ou non.

A) Enseignements et apprentissages à l'échelle de la classe : le déroulé effectif des séances

Comme cela fut énoncé précédemment, deux séances furent initialement construites, l'une ayant une vocation plus « théorique », avec des élèves en position de récepteurs de savoirs ; l'autre ayant pour finalité une « mise en pratique » des théories, avec des élèves

davantage acteurs de savoirs²²⁰. Il s'agissait d'avoir, dans un premier temps, un enseignement descendant avec un apprentissage essentiellement théorique, voire abstrait, puis dans un second temps un apprentissage ascendant par voie indirecte, l'élève manipulant une théorie pour déchiffrer un problème historique. L'introduction a déjà pu dresser plusieurs problèmes conjoncturels ayant pu gêner le déroulé formel des séances amenant les stagiaires à faire preuve d'adaptation, ce qui a pu modifier les logiques d'enseignement et d'apprentissages telles qu'elles furent pensées en amont.

D'un point de vue factuel, les *verbatim* des deux séances permettent de tendre vers le déroulé effectif des séances, les manières d'enseigner choisies et les signes d'apprentissage des élèves. Un élément manque toutefois à ces derniers, à savoir l'introduction au cours étant donné que l'appareil numérique chargé de l'enregistrement connut un dysfonctionnement. L'introduction fut effectivement partagée en deux temps, avec un rappel par Éline des enjeux des séances²²¹ et un tissage d'Alexis qui parlait de faits d'actualité²²². Cette volonté de s'appuyer sur le savoir social des élèves pour donner de la légitimité et de la substance aux cours peut être qualifiée d'un succès en demi-teinte car cela eut le mérite de susciter l'intérêt des élèves. Néanmoins, le basculement de l'actualité vers la double conceptualisation du génocide fut un passage difficile pour ces derniers²²³, et cela avec les deux classes.

À la suite de cela, les élèves furent mis en activité avec la lecture du premier document²²⁴, en leur accordant un temps de quelques minutes (entre trois et cinq selon les classes). Auparavant les stagiaires leur avaient rappelé les questions demandées afin d'éviter toutes dispersions en usant de reformulations et de pallier toutes difficultés. À la fin de ce temps, plusieurs mots considérés comme compliqués par les élèves furent définis, comme celui de fratricide, celui d'ethnique ainsi que celui d'extradition. Ensuite, les stagiaires ont procédé à une correction oralisée et spontanée des deux premières questions du feuillet, sous la forme d'un cours dialogué. Alors qu'il était prévu d'étaler cela sur un temps de dix minutes (entre la lecture des textes et la correction collective de ces questions), ce moment prit plus d'une quinzaine de minutes²²⁵. En ce sens le premier *verbatim* est assez révélateur puisqu'on

²²⁰ Cela est à relier au triangle de Houssaye, disponible à l'annexe n°2.

²²¹ Ici, l'objectif était de sensibiliser et responsabiliser les élèves à la recherche en cours.

²²² Deux faits d'actualité furent évoqués, à savoir d'adoption d'une proposition de résolution pour reconnaître le génocide des Ouïghours, par l'État chinois, par l'Assemblée nationale française et les discours du président ukrainien Volodymyr Zelensky qui proclamèrent aux yeux du monde que l'État russe commet un génocide dans le cadre son annexion territoriale.

²²³ Ce rapport au savoir social des élèves ainsi que l'usage de la ZPD seront travaillés dans la partie suivante.

²²⁴ LEMKIN, Raphael, (1945), « The Legal Case Against Hitler », *The Nation*, N)160, p. 205 (les 24 février puis 10 mars).

²²⁵ Ce débordement temporel fut identifié pour les deux classes.

remarque une prédominance de longues prises de paroles des stagiaires qui peut être interprétée comme une sensation de difficulté des élèves à prendre la parole pour proposer des réponses aux questions. De même que les nombreuses reprises des stagiaires ainsi que leurs tentatives de réorienter les élèves vers les enjeux de savoir du cours peuvent être des freins à leurs apprentissages plutôt que des outils les favorisant. Cependant, il ne faut pas associer trop hâtivement confusion et souci de compréhension car, malgré ces problèmes tenant à la pratique pédagogique, certaines paroles des élèves mettent en avant des traces d'apprentissage propres à la conceptualisation. En guise d'illustration voici un passage qui expose qu'un élève a rapidement saisi le lien entre la conceptualisation d'un concept et son contexte :

« Alexis : « Oui, c'est-à-dire que dans la question une votre camarade nous a dit que le génocide en tant que concept juridique est un crime international avec des mesures finalement qui sont mises en place pour réprimer... eh... l'exécution de ce crime. Donc finalement on a une codification juridique qui est mise en place. Lemkin dans son texte dit à certains endroits, qu'il faut retrouver, pourquoi il en vient à instaurer ce concept juridique. Pourquoi il demande l'inscription de ce concept en tant que droit international ? »

E5 : « Beh après l'Allemagne nazie il ne savait pas comment punir, beh punir les coupables, et donc du coup ils ont essayé avec ça. »

Éline : « Ce qui veut dire que le génocide n'existait pas avant qu'il ne passe ça en fait, et là ce qu'on essaye de comprendre c'est comment le mot et du coup tout ce qui l'attache derrière, c'est-à-dire qu'on peut être puni pour avoir fait un génocide, comment ça a été créé par cet homme là en fait. C'est ça la question. » »

Dans cet extrait l'élève utilise le savoir scolaire dont il dispose pour proposer une réponse à une question tenant à la conceptualisation juridique du génocide, qui était l'un des objectifs d'apprentissage du premier cours. Il est possible de remarquer une difficulté à reprendre la pratique conceptuelle telle qu'elle était envisagée par les stagiaires, c'est-à-dire englobante et abstraite, puisqu'elle est dépassée par une recherche de contextualisation pour gagner en concret. Ici, il est possible d'interpréter cet extrait en indiquant que le recours à la conceptualisation permet aux élèves de travailler les démarches de la contextualisation, ce qui revient à dire que cette pratique développe des compétences attendues dans la discipline historique²²⁶. On remarque que l'élève fait également un effort de réappropriation des mots de

²²⁶ On peut ainsi dire qu'ici l'élève était en train de développer les compétences suivantes : se repérer dans le temps (« L'Allemagne nazie » : 1933-1945 et « après l'Allemagne nazie » : post-1945 avec le temps des procès et du

la question posée par Alexis, le verbe « réprimer » devenant par exemple « punir », ce qui permet d’appréhender une première conceptualisation – pour réduire l’abstraction innée à cette pratique scientifique l’élève se réapproprie la substance théorique du concept, ce qui ne le rend pas moins juste.

Dans le sillage de cette activité sur la conceptualisation juridique du concept de génocide, qualifiable de chronophage et d’ambitieuse, les élèves furent invités à remplir la triple frise chronologique sur l’histoire de cette conceptualisation, selon la vie de Lemkin²²⁷ et un contexte évènementiel défini²²⁸. Durant cette activité les élèves ont dû s’appuyer sur leur savoir scolaire pour retrouver les éléments contextuels, ce qui a finalement permis de relier visuellement et concrètement la conceptualisation à la contextualisation. Certains faits historiques furent plus compliqués que d’autres à identifier, comme la famine en Ukraine de 1932-1933 ou le génocide des Hereros et des Namas en 1904-1905. Cependant, il convient de préciser que certains disposaient déjà de connaissances quant au génocide des Tutsis au Rwanda, bien que ce dernier ne soit pas présent dans les programmes des Terminales Sti2d. Il convient ici de se référer au *verbatim* de la première séance où certains passages mettent en valeur des logiques d’apprentissages des élèves, qui reprennent majoritairement des codes réflexifs déjà exposés plus haut. Voici par exemple un extrait :

Éline : « 33-45 ? Est-ce que vous avez une idée ? Utilisez vos souvenirs. Normalement vous l’avez vu. Oui ? »

E5 : « C’est Hitler au pouvoir. »

Éline : « Oui Hitler est au pouvoir. **Si on le traduit par rapport au génocide ? Avec les Juifs ?** »

E5 : « **Le but du nazisme ?** »

Toujours en restant à l’échelle de la première lecture des apprentissages des élèves, une démarche conceptuelle de leur part est lisible ici, l’élève reliant en effet des dates et un fait historique à des éléments propres au génocide. Derrière l’interrogation « Le but du nazisme ? » l’élève commence déjà à associer le concept de génocide à un contexte, celui de la montée et du gouvernement des nazis en Allemagne, et à l’idée d’une programmation voulue du massacre, ce qui est l’une des caractéristiques du génocide. Il convient de rappeler que cela suit toutefois

nouvel ordre mondial bipolaire) tout en se repérant dans l’espace (« ils » et « l’Allemagne nazie » : lien avec la géopolitique mondiale d’après-guerre) et en utilisant un langage historique plus ou moins précis (l’usage des mots suivants vérifie que l’élève construisait une réponse organisée et appuyée sur des connaissances : « nazie », « punir », « coupables »).

²²⁷ Expliqué succinctement à l’oral par Alexis dans un souci de gain de temps.

²²⁸ Les évènements correspondant aux dates furent remplis avec élèves sous la forme d’un cours dialogué dirigé par Éline.

une certaine logique, l'élève débutant sa conceptualisation par une contextualisation, pour ensuite trouver un élément permettant l'articulation entre les deux²²⁹. En ce sens, il semble encore une fois que l'exercice de la conceptualisation permet aux élèves de gagner en abstraction intellectuelle avec une utilisation de leurs savoirs préexistants.

En résumé, la conceptualisation juridique du génocide par les élèves semble avoir été comprise malgré la focale sur la vie et l'influence de Lemkin qui fut un élément déstabilisant. En effet, les élèves ont éprouvé des difficultés à réaliser une triple contextualisation de la conceptualisation du génocide, ce qui permet de questionner la pertinence de cette activité et d'ouvrir à une potentielle opérationnalisation de cette dernière. Les objectifs d'apprentissage de la première séance furent donc atteints, bien qu'ils furent revus à la baisse à cause d'une perte de temps et de problèmes conjoncturels²³⁰.

En ce qui concerne la seconde séance, il était prévu de repartir de la frise chronologique construite dans le cours précédent pour mener les élèves à appréhender la différence entre la conceptualisation juridique du génocide et sa conceptualisation historique. Le second *verbatim* permet de visualiser que cet objectif d'apprentissage était un enjeu d'enseignement ambitieux tant pour les élèves que pour les stagiaires, puisque touchant directement à l'épistémologie de la science historique. Une fois encore, la dissymétrie entre les prises de paroles des stagiaires et celles des élèves ainsi que les confusions présentes au sein des premières permettent de mettre en valeur la complexité du cours. Pour contrebalancer cela les stagiaires eurent recours à une stratégie d'enseignement au moment du remplissage du texte à trous sur le concept historique de génocide, à savoir de passer par des actions de guidage et de tissage. Durant ce temps des traces d'apprentissage des élèves sont perceptibles, en témoigne cet extrait :

Eline : en gros, nous, en tant qu'êtres humains, on laisse des empreintes ou des... ?

Élève : des traces !

Eline : oui.

Alexis : « qui vise à... » ?

Élève : l'intimidation ?

Élève : l'extermination ?

Élève : l'éradication ?

Eline : extermination ça marche aussi, mais on va mettre éradication.

²²⁹ Il faut comprendre ici que l'élève essaie de répondre à une question d'Éline. Pour trouver ce qu'elle attendait pour les dates 1933-1945 en lien avec la conceptualisation du génocide, l'élève a puisé dans ses savoirs scolaires ou sociaux ce qui faisait écho au concept de génocide dans cette période, à savoir ici le gouvernement d'Hitler. Puis Éline demanda de davantage rapprocher cela du concept de génocide, et c'est à ce moment que l'élève fait véritablement de la conceptualisation car il recherche l'une des caractéristiques du génocide en lien avec le contexte donné et en vient à déduire la programmation d'un massacre d'un groupe déterminé.

²³⁰ Ici, le début du second *verbatim* témoigne que les élèves maîtrisent après une heure de cours la conceptualisation juridique et sa contextualisation générale.

Ici les élèves semblent avoir conscience d'une des caractéristiques principales du génocide : la volonté d'exterminer toutes traces d'une population déterminée. Cela se remarque par les trois réponses apportées par ces derniers reprenant tour à tour des synonymes de plus en plus en précis, marques d'un travail d'abstraction en cours. À ce propos, il convient de relever que la difficulté des élèves à avoir recours à l'abstraction conceptuelle hors contexte est directement à relier à un choix des stagiaires qui décidèrent de reformuler le texte d'Yves Ternon plutôt que de leur faire lire, ce qui put mener à des confusions.

En dehors de ce temps de cours dialogué, la seconde séance proposa aux élèves de manipuler le concept de génocide par l'étude de corpus documentaires. Plusieurs sources ont ici déstabilisé les élèves comme les correspondances et télégrammes envoyés par les autorités américaines avant et après le massacre de Wounded Knee²³¹. De même, la nature de l'exercice, qui visait à identifier si les massacres donnés pouvaient être qualifiés de génocides en droit ou en histoire, fut compliquée à appréhender pour les élèves. Cela se remarque par exemple dans le second *verbatim*, avec les deux passages des élèves au tableau²³². Dans l'ensemble la majorité des groupes ont réussi à identifier quels étaient les ressorts d'un génocide selon un point de vue juridique, en relevant ses caractéristiques en s'appuyant sur la convention de 1948. Néanmoins, bon nombre d'entre eux eurent davantage de difficultés à manipuler les notions historiques de « violence génocidaire » ou encore « d'expérience génocidaire ». Cela est par exemple visible dans le cadre du passage au tableau du groupe travaillant sur le massacre des Vendéens. Les élèves ont effectivement eu du mal à recontextualiser le massacre des Vendéens en l'associant au concept de génocide. Les confusions au sein du groupe d'élèves pointent également des hésitations et des maladresses quant à la nuance que peut apporter la conceptualisation historique. On remarquera toutefois que la conceptualisation juridique fut davantage maîtrisée, l'un des élèves reprenant le fait qu'il n'y a pas eu de « procès » pour justifier que le massacre des Vendéens n'est pas un génocide selon une lecture juridique.

À l'aune de cette première lecture des apprentissages des élèves il convient de souligner que la conceptualisation historique semble poser davantage de problèmes, peut-être parce qu'elle est davantage abstraite et soumise à plus de plasticité et de débats. Le concept juridique de génocide étant défini par une convention dont l'histoire fut travaillée avec une frise fut

²³¹ Cela est également à relier à une difficulté à contextualiser l'évènement, les élèves disposant de peu de connaissances sur l'Amérique du Nord à la fin du XIX^e siècle.

²³² Faute de temps nous n'avons pas pu entendre tous les exposés oraux des élèves, seulement les groupes sur le massacre des Vendéens et des Amérindiens, le génocide des Arméniens, des Hereros et Namas, des Tutsis ont pu passer.

davantage maîtrisé par les élèves. Bien évidemment les logiques d'enseignement des stagiaires ont joué un grand rôle dans l'élaboration de confusions et de malentendus entre les deux conceptualisations scientifiques du génocide.

Dans l'objectif de confirmer ou d'infirmer ces traces d'apprentissage il semble opportun de construire un autre recueil de données, sous la forme d'un questionnaire.

B) L'élaboration d'un second recueil de données

Le premier recueil de données réalisé consistait en un questionnaire à valeur diagnostique sur les génocides (en général et en particulier) et sur la conceptualisation. Ce questionnaire a permis la construction des deux séances puisque les prérequis et/ou les lacunes des élèves avaient été mis en lumière par leurs réponses.

Le second recueil de données se compose de deux parties, la première étant formée de données orales recueillies dans deux verbatim correspondant aux deux séances données aux Terminales Sti2d-1²³³. Par ailleurs, quelques traces écrites (prise de note au tableau des professeurs et traces élèves) ont pu être photographiées²³⁴. La seconde partie du recueil consiste en un second questionnaire. En effet, une fois les séances effectuées, nous souhaitions vérifier l'état des connaissances des élèves sur le sujet, constater ou non une meilleure appréhension et compréhension du concept de génocide. Le second recueil de données a donc pris la forme d'un questionnaire se fondant majoritairement sur le premier mais cette fois c'est bien une valeur sommative qui était au cœur de celui-ci²³⁵.

Ce second questionnaire a été créé juste avant de donner les séances. Dans une première partie dite de « définition » deux questions ont été supprimées, à savoir « qu'est-ce que le Shoah ? » qui permettait de faire du tissage avec leurs cours fin novembre/début décembre et « qu'est-ce qu'un concept ? ». Ces deux questions ont été remplacées par « qu'est-ce que le concept juridique de génocide ? » et « qu'est-ce que le concept historique de génocide ? » en mettant en « gras » les termes « concept juridique/concept historique » afin qu'ils ressortent bien sur la feuille. En effet, l'objectif principal des deux séances étaient de délier, dans la conceptualisation du génocide, une partie juridique (la théorisation du concept, les critères à

²³³ Cf. annexe n° 15. Nous avons fait le choix de n'enregistrer qu'un seul groupe à la fois par commodité et de manière fortuite par l'oubli d'enregistrer dans un groupe. Ce choix est largement critiquable puisque nous ne disposons que d'un échantillon.

²³⁴ Cf. annexe n° 16.

²³⁵ Cf. annexe n° 17.

rencontrer pour qu'un massacre soit qualifié de génocide, la reconnaissance par le droit international pénal...) et une autre historique (conceptualisation plus souple du terme « génocide » par les historiens et historiennes n'engageant pas une responsabilité, une utilisation de termes construits à partir du génocide : violence génocidaire, expérience génocidaire...).

Dans la deuxième partie, le vrai/faux a été conservé tel quel à l'exception de l'ajout d'une option supplémentaire pour les élèves puisqu'ils pouvaient entourer « je ne sais pas ». L'objectif ici était de constater ou non les différences entre les deux questionnaires. Ensuite, le vrai/faux sur les différents massacres a été remplacé par trois questions ouvertes afin de justifier si les trois massacres sélectionnés (en l'occurrence ici le massacre des Tutsis, des Vendéens et des Juifs) étaient plutôt des génocides en droit et/ou en histoire. Le choix s'est porté sur ces trois massacres de façon presque arbitraire ou du moins de manière assez subjective. Nous avons estimé que le « massacre » des Juifs serait le plus simple à justifier pour les élèves étant donné qu'il est au cœur de la conceptualisation du génocide. Le « massacre » des Vendéens a été choisi peut-être un peu par provocation au vu des débats publics qu'il a pu susciter quelques années auparavant, mais aussi parce que le contexte est plus simple à comprendre pour les élèves que pour le « massacre » des Amérindiens. En outre, nous souhaitions trouver dans ce questionnaire un « massacre » qui ne peut être appréhendé comme un « génocide » ni en histoire²³⁶, ni en droit et dont les événements sont bien antérieurs à la reconnaissance du crime de génocide²³⁷. En ce qui concerne le « massacre » des Tutsis, c'est sa publicité auprès des élèves dans le sens où ce génocide était connu pour une partie des élèves contrairement à celui des Namas et Hereros. Le génocide des Arméniens n'a pas été retenu d'une part parce qu'il fallait être concis et en choisir trois était un maximum, et d'autre part car il est plus ambigu pour les élèves (non-reconnaissance par la Turquie) pouvant de fait flouter la compréhension entre droit et histoire.

Enfin, dans la partie conclusive, une question a été ajoutée afin de plus questionner le savoir social mais aussi scolaire, les deux questions posées étaient donc : « Que pensez-vous de l'enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ? » ainsi que « Par quels moyens avez-vous pu répondre à ce questionnaire ? ».

²³⁶ Mais dont l'utilisation du champ lexical du génocide est possible : violence génocidaire, expérience génocidaire, etc.

²³⁷ Pour comprendre ce que nous entendons par « génocide en droit et/ou en histoire », se référer à la partie II – Vers une proposition didactique et pédagogique concrète : recueil de données, analyse du public visé, construction d'outils et de séances dans sa sous-partie III – La construction didactique des deux séances ; ici nous souhaitons que les élèves réfléchissent et justifient l'usage du concept de génocide en histoire en mettant en avant les notions de violence génocidaire, d'expérience génocidaire par exemple.

Si des critiques devaient être émises sur ce second recueil, il convient de pointer que l'élaboration du questionnaire avant les séances était une mauvaise idée car nous n'avons pas pu faire passer tout le monde au tableau lors des mini-exposés, ni corriger certains massacres tels que ceux touchant les Vendéens et les Arméniens pour un groupe et ceux touchant les Tutsis, Amérindiens et Namas et Hereros pour l'autre. Les réponses au questionnaire ont donc pu être largement faussées, une difficulté supplémentaire était imposée aux élèves. De plus, la moitié des deux groupes n'a pas assisté à la deuxième heure de cours, ce qui explique un décalage dans les réponses au questionnaire.

De manière plus globale, le choix du questionnaire est également critiquable puisque le moment choisi pour le donner, l'encadrement mais aussi les réponses des élèves peuvent reposer sur une part de hasard. En effet, ce second questionnaire a été distribué et géré par notre tuteur, un peu plus d'une semaine après nos interventions. Pour pallier ces risques un recours plus important à l'enregistrement audio et/ou vidéo aurait permis une plus-value sur la qualité du recueil de données²³⁸, étant entendu que l'oralité permet d'appréhender le savoir des élèves de manière plus directe, plus frontale et dont la spontanéité peut laisser apparaître les apprentissages. Ce ressenti est accentué par le choix de l'anonymat au sein des questionnaires pris dès le début de la recherche. En effet, l'anonymat – nous nous en étions déjà rendu compte en analysant le premier questionnaire – ne se justifie pas nécessairement et un meilleur suivi aurait pu être permis en le levant, pour s'approcher toujours plus des apprentissages effectifs des élèves.

Concernant les apprentissages en tant que tels, le fait d'avoir ajouté une plus grande possibilité de répondre « je ne sais pas » semble avoir arrangé plusieurs élèves qui, peut-être par facilité, ont préféré choisir cette option que de se risquer à se tromper en répondant différemment. De la même façon, des questions à choix multiples laissent plus de place au hasard de la réponse que les questions ouvertes. Ce choix s'explique par la volonté de varier les procédés ainsi que pour raccourcir la durée des questionnaires.

Enfin concernant la partie conclusive et ses deux dernières questions, quelques écueils peuvent être perçus pour l'analyse. Le premier se révèle finalement être une force puisqu'à la question « Que pensez-vous de l'enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ? » le jugement de valeur peut-être induit dans la réponse. Ce dernier n'est pas un problème en soi, au contraire il est important de l'exploiter et c'est d'ailleurs ce qui nous a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves trouvent que

²³⁸ Les enregistrements audio dont nous disposons, s'ils sont majoritairement exploitables auraient dû être conduits dans les deux classes pour plus de rigueur scientifique.

l'enseignement du génocide est largement insatisfaisant et ciblé autour de la Shoah. La dernière question, à savoir « Par quels moyens avez-vous pu répondre à ce questionnaire ? » avait pour principal but de faire ressortir les savoirs scolaires et sociaux des élèves, cependant la formulation a pu laisser la porte ouverte aux dérives du type « avec un stylo bleu » ou encore aux très scolaires « grâce aux cours des étudiants »²³⁹. Si l'on peut partiellement l'expliquer par un défaut de secondarisation des élèves, le niveau étudié étant la Terminale laisse peu de place au doute : les élèves ont détourné leur réponse pour amuser plus que par incompréhension de la question.

Il s'agit désormais d'analyser ce recueil de données afin de faire ressortir ou non les apprentissages qui semblent avoir été au travail chez les élèves.

C) L'analyse des apprentissages des élèves

Par l'élaboration du second questionnaire, nous avons cherché à constater ou non une meilleure appréhension du concept de génocide et de sa conceptualisation.

Sur la forme, la comparaison entre le premier et le second questionnaire permet de mettre en lumière une meilleure maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe bien que de nombreuses erreurs soient encore à relever.

Malgré la différence d'échantillon (7 questionnaires rendus sur 27 questionnaires pour le premier en TSti2d-5, et 23 questionnaires contre 20 pour le premier chez les TSti2d-1), des tendances générales se dessinent.

La définition du génocide apparaît correctement retransmise par les élèves, autant voire plus que lors du premier questionnaire. En prenant l'échantillon des Terminales Sti2d-1 (23 questionnaires), on peut voir que 3 élèves répondent de manière moins satisfaisante car moins précise (ils définissent le génocide comme le massacre d'un peuple), 17 donnent une réponse satisfaisante et 3 une réponse très satisfaisante (la définition est complète grâce à l'ajout de la préméditation)²⁴⁰, en témoignent ces réponses :

*« C'est une **extermination programmer** d'un peuple ou d'une population en raison de leurs race ou de leurs cultures. »*

²³⁹ Cf. annexe n°18.

²⁴⁰ Cf. annexe n°18.

« *C'est un acte visant à exterminer un peuple, une population ou une catégorie de personnes bien distincts* »

« *Un génocide est un **crime prédéterminé** qui consiste à exterminer une certaine population.* »

Bien sûr, ces réponses ne sont pas parfaites et l'utilisation du terme « race » montre que des confusions vis-à-vis de la politique nazie (utilisation de « race aryenne » notamment) subsistent. De manière plus générale, la plupart des élèves s'arrêtent à « l'extermination d'un peuple » oubliant ainsi le caractère prémédité de l'acte mais la définition est tout de même globalement satisfaisante. Lors du premier questionnaire nous avons considéré que 20 questionnaires sur 20 avaient donné une définition satisfaisante du génocide qu'ils venaient de travailler en classe avec leur professeur. La confrontation des deux questionnaires est la preuve que les élèves ont gardé trace de la définition du génocide bien que parfois maladroite, probablement aidés par la réitération du cours sur le génocide. On peut également apercevoir qu'un nouveau qualificatif apparaît pour définir le génocide, à savoir un « crime », faisant écho à toute la conceptualisation juridique que nous avons travaillé en classe.

En ce qui concerne les apprentissages nouveaux, à savoir la différence entre les concepts juridique et historique de génocide, les résultats tendent à montrer une meilleure compréhension du concept juridique. Chez quelques-uns la nuance du concept juridique a bien été saisie tandis que pour une majorité le concept historique n'est pas maîtrisé. On retrouve par exemple ces réponses :

« *C'est la façon dont est **inscrit** le génocide dans le **droit international**.* »

« ***Texte de loi international** définissant le concept de **genocide** et permettant de le **punir*** »

« *Concept crée en **1948**, rendant le génocide **comndamnab**le par le **droit international** et s'appliquant à une **définition du génocide bien précise**.* »

Les élèves semblent avoir saisi le rôle du droit dans la conceptualisation du génocide étant donné que la réalité matérielle qui s'exprime dans les textes de lois, les conventions rendent le concept plus palpable pour eux. La difficulté d'abstraction des élèves dont faisaient état J.-P. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogal et J. Toussaint lorsqu'ils admettaient que les élèves ne sont pas toujours en mesure de dissocier le concept de l'exemple ou des exemples qui le construisent est une réalité²⁴¹. En effet, les élèves semblent connaître des difficultés à définir un concept dont ils ne saisissent pas distinctement les contours. Ainsi, le concept juridique de

²⁴¹ ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. & TOUSSAINT, J. (dir.). (2008), p. 24.

génocide est majoritairement compris car ils se raccrochent à des préconceptions autour du droit, de l'idée de punition, de la règle et de la loi. À l'inverse, une grande confusion est notable dans la définition du concept historique, lorsque l'un admet : « Ce sont les **fait qui on reelement eu lieu** et qui ont **été inscrit dans l'histoire**. » ou encore un autre : « Le concept historique c'est toutes les **dates**, les **acteurs** et les victimes de ce génocide. ». Plus que le concept historique du génocide, c'est bien toute la conceptualisation de l'histoire qui semble poser problème aux élèves. Il apparaît ici que les élèves associent la science historique à la vérité historique, à un assemblage de dates, d'acteurs, de faits qui seraient « inscrits » dans l'histoire et ne feraient plus l'histoire²⁴². Toutefois, deux réponses se démarquent, faisant état d'exceptions, lorsque deux élèves indiquent que cela correspond à : « element de reflexion vu comme une clé de comprehension d'un phénomène » ou que le « concept pas en histoire comme le juridique, l'historien peut nuancer, contester, confirmer. ». Pour le premier on peut déplorer qu'il s'agisse seulement d'un élève ayant bien retenu la définition que nous avons pu construire ensemble en classe ou espérer qu'il se soit véritablement approprié la définition. Pour le second en revanche, malgré une expression assez maladroite, il apparaît que l'élève a compris qu'il existait au moins deux définitions du génocide, l'une en droit et l'autre en histoire, et que l'historien disposait d'une plus grande amplitude et souplesse d'utilisation du terme.

En ce qui concerne la partie « vrai/faux/je ne sais pas », les résultats sont assez mitigés en particulier sur la première affirmation (bien qu'il faille garder à l'esprit que l'échantillon de la Terminale Sti2d-5 est trop mince pour pouvoir en tirer des conclusions). De manière globale, sur l'affirmation de l'invention du terme au XIX^e siècle, il semble y avoir une confusion puisque en TSti2d-5, 14 élèves sur 27 répondaient « vrai » lors du premier questionnaire et 5 élèves sur 7 le font encore au second questionnaire. Chez les TSti2d-1, trois 3 élèves sur 20 répondaient « vrai » et 15 élèves sur 20 « faux » lors du premier questionnaire tandis que dans le second questionnaire 8/23 élèves répondent « vrai » et 13/23 élèves « faux ». Il apparaît ici qu'ils donnaient de meilleures réponses au mois de novembre que lors du second questionnaire à la fin du mois de mai. Il semblerait que nombre d'entre eux confondent le XIX^e siècle avec le XX^e siècle. Pour eux, le XIX^e siècle correspond certainement aux années 1900 puisqu'ils arrivent pour beaucoup à relier le concept de génocide au génocide des Juifs dont ils savent qu'il se produit pendant la Seconde Guerre mondiale. Cette confusion pose à nouveau ici des

²⁴² Autrement dit, les élèves érigeraient l'histoire en une institution au sein de laquelle seuls quelques événements pourraient être inscrits, à la manière du Panthéon de Paris qui n'honore la mémoire que de quelques grands noms de l'histoire de France. Dans cette conception, l'histoire est dissociée de son caractère journalier ne devenant plus qu'une catégorie dans laquelle on rangerait seulement quelques « grands » (au sens d'importants) moments du passé.

questions sur l'apprentissage de l'histoire, sur l'utilisation des chiffres romains et de la périodisation.

Ils semblent avoir compris que le terme « génocide » dispose de plusieurs définitions. En TSti2d-1, 9 élèves sur 20 répondaient « vrai » lors du premier questionnaire contre 17/23 élèves lors du second questionnaire. 6 élèves entourent « faux », ce qui n'est, en soi, pas totalement faux si l'on s'en tient à la définition purement juridique du génocide.

Chez les Sti2d-5, 5 élèves sur 7 répondent « je ne sais pas » à l'affirmation « le génocide est un concept ». Ces réponses posent question quant à la compréhension générale du questionnaire puisque le concept de génocide est présent à de nombreuses reprises jusque dans le titre même du questionnaire. Concernant les Sti2d-1, ce sont 17/23 élèves qui répondent « vrai » à cette affirmation contre 9/20 lors du premier questionnaire signifiant qu'ils ont, pour la plupart, compris, si ce n'est la signification de « concept de génocide » au moins qu'il existait une utilisation répétée de l'expression dans le questionnaire, faisant preuve de bon sens en entourant « vrai ».

Une dernière partie du questionnaire peut être analysée afin de tenter d'apercevoir des traces d'apprentissage chez les élèves, à savoir la partie où les élèves devaient justifier s'il s'agissait – par rapport aux massacres des Tutsis, des Vendéens et des Juifs – de génocides en droit et/ou en histoire²⁴³.

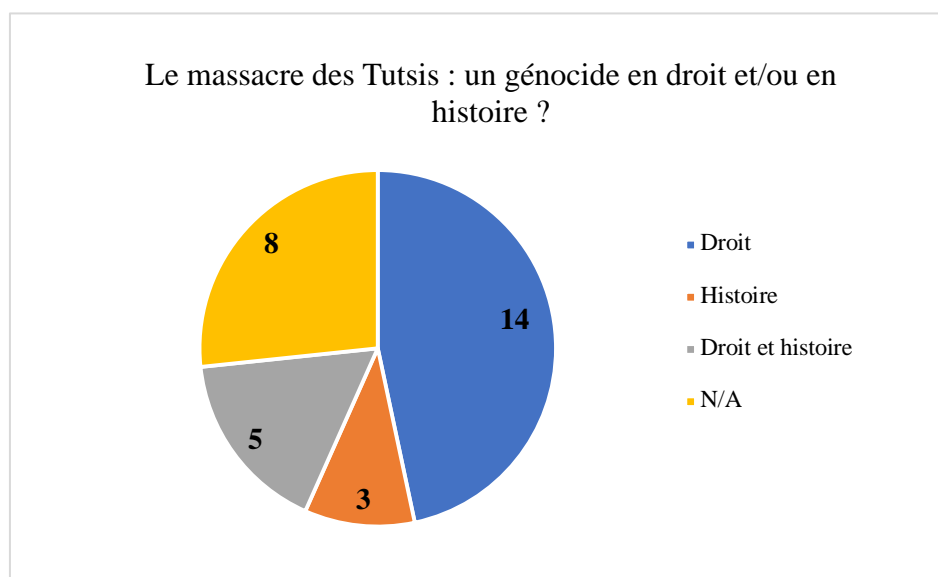


Fig. 1 – Le massacre des Tutsis : un génocide en droit et/ou en histoire ? (graphique réalisé grâce à un échantillon de 30 réponses d'élèves)

²⁴³ Pour comprendre ce que nous entendons par « génocide en droit et/ou en histoire », se référer à la partie II – Vers une proposition didactique et pédagogique concrète : recueil de données, analyse du public visé, construction d'outils et de séances dans sa sous-partie III – La construction didactique des deux séances.

En excluant les réponses des élèves qui n'ont pas compris la consigne et ceux qui tentent de rassembler les éléments dont ils se souviennent sur les différents massacres, on observe qu'une majorité d'élèves admettent que le massacre des Tutsis est un génocide « en droit » puisqu'il a été reconnu comme tel ou encore que « des gens doivent être jugés pour ça et une affaire politique » ou encore qu'il est un « génocide en histoire et en droit, perpétré par l'État, exécution, discrimination, social et sociétal. ». À nouveau le problème du rôle de l'histoire surgit lorsque l'un d'eux écrit : « – génocide non reconnu donc pas en droit. – en histoire car daté ». Il semble y avoir tout d'abord une confusion sur le génocide (pensait-il au génocide des Arméniens non reconnu par la Turquie ?) puis sur la datation d'un événement, si un événement « fait date », qu'il est daté, alors il fait histoire – ce qui n'est pas faux en soi. Ce qui pose problème ici, c'est que l'élève reconnaisse le massacre des Tutsis comme un génocide « en histoire » en s'appuyant uniquement sur l'indice de la date, preuve qu'il ne semble pas avoir saisi la nuance entre la reconnaissance d'un génocide par le droit et par l'histoire (soit, ici, les historiens et historiennes).

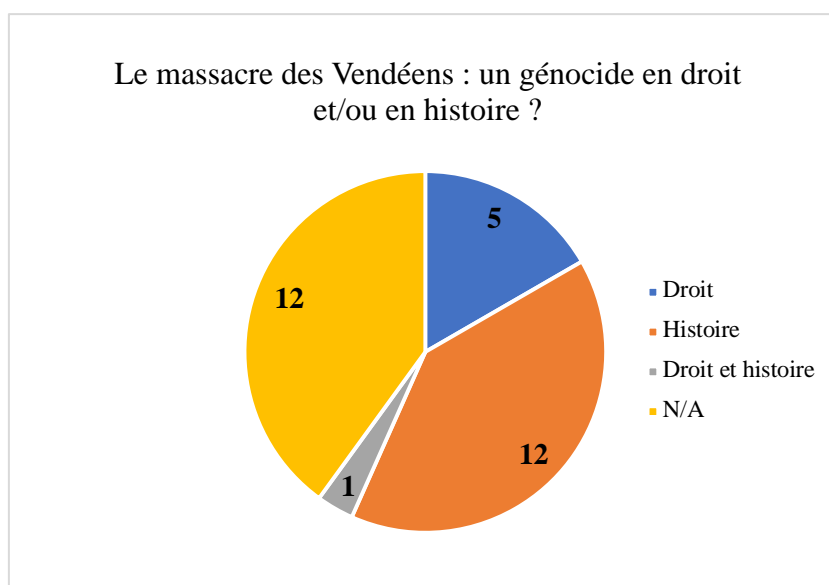


Fig. 2 – Le massacre des Vendéens : un génocide en droit et/ou en histoire ? (graphique réalisé grâce à un échantillon de 30 réponses d'élèves)

Pour ce qui est du massacre des Vendéens, 12 élèves sur 30 répondent qu'il s'agit d'un génocide « en histoire » et 12 autres ne répondent pas ou admettent qu'ils ne savent pas. Un élève écrit : « Les vendéens se sont défendus et il s'agissait d'une rébellion je crois donc que ce n'est pas un génocide. ». Ici, il semble que l'élève ait commencé à comprendre la définition

de génocide en droit mais ne réalise pas la nuance qui peut être faite avec la conceptualisation du génocide en histoire²⁴⁴, ni la distinction entre un génocide dit « de droit » et « en histoire ». Des confusions apparaissent également lorsque l'un admet que « le massacre des vendéens est un génocide en droit car ils ont été massacrés pour leurs idées politiques » confondant la sphère juridique et la sphère politique. De manière générale, il apparaît que la construction d'une lecture du massacre des Vendéens par l'usage et la compréhension de notions appartenant au champ conceptuel du « génocide » (par la violence génocidaire ayant pu être exprimée, par l'expérience génocidaire qu'ont pu connaître les civils...) soit partielle et cela peut également s'expliquer par l'absence de correction dans l'une des classes et le fait que les deux classes n'aient été présentes qu'en demi-groupes.

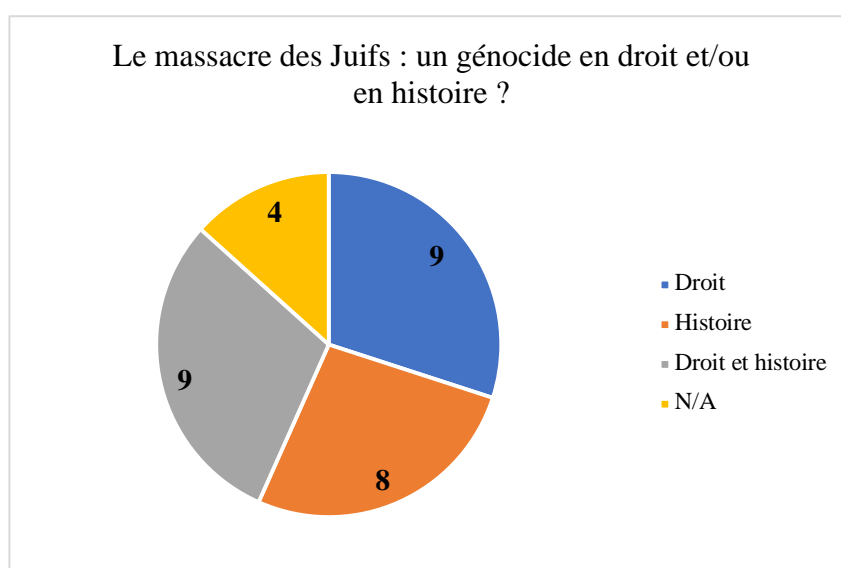


Fig. 3 – Le massacre des Juifs : un génocide en droit et/ou en histoire ? (graphique réalisé grâce à un échantillon de 30 réponses d'élèves)

Une grande confusion ressort des questionnaires par rapport au massacre des Juifs. En effet, si la plupart des élèves répondent qu'il s'agit d'un génocide en droit (9/30) ou d'un génocide en droit et en histoire (9/30), c'est tout de même 8 élèves qui l'associent à un génocide uniquement en histoire (8/30). Une réponse reflète une compréhension plus large du concept indiquant que le massacre des Juifs est un « génocide en histoire et en droit, le concept même de génocide vient de celui-ci c'est un peu l'archétype. ». Aussi, il ne faut pas nécessairement

²⁴⁴ Certes, un massacre ne peut être défini comme un génocide mais il est possible de lui associer des notions secondaires telles que l'expérience génocidaire (vécu d'une victime ou d'un groupe de victimes d'un génocide, en qualité d'atteinte corporelle, sociale, statutaire, non seulement durant le génocide mais aussi après.) et la violence génocidaire (Concept développé par Yves Ternon désignant une violence extrême de la part d'un État contre une communauté identifiée ayant pour objectif son éradication (différentes pratiques : torture, viol, etc.).

se réjouir d'une réponse qui indiquerait qu'il s'agit d'un génocide en droit et en histoire lorsque l'on peut lire chez un élève : « C'est un génocide en droit car il a été reconnu et en histoire car c'est un événement historique. ». À nouveau, un malentendu sociocognitif sur le rôle de l'histoire est mis en lumière²⁴⁵, et d'autres réponses viennent étayer ce constat lorsque l'un dit que c'est un « Génocide en histoire car le massacre des juifs fait partie de l'histoire » et un autre que « Le massacre est un génocide en histoire car c'est une période de l'histoire. ». La conceptualisation historique du génocide apparaît largement non assimilée sans que les deux séances réalisées soit nécessairement à incriminer. En effet, il semblerait que le malentendu soit plus profond, hérité de nombreuses années scolaires où l'enseignement de l'histoire paraît avoir été réalisé en écartant peut-être sa dimension scientifique, ses méthodes de recherche, d'analyse et d'interprétation pour ne garder seulement ce qu'il en reste dans les « livres d'histoire ». Le fait d'admettre que le « génocide des Juifs fait partie de l'histoire » invisibilise d'autres faits et événements et pose la question de savoir ce qui fait ou non « partie de l'histoire », d'une sorte de hiérarchie des événements selon leur traitement et/ou leur importance dans les programmes scolaires ou encore dans la sphère publique.

Ces questionnaires, s'ils répondent en partie à nos interrogations et hypothèses, viennent manifestement poser de nouvelles questions que nous n'avions pas perçues auparavant. Il s'agit désormais de chercher leur origine dans les séances effectuées, d'y apporter un regard critique, de tenter d'appréhender les apprentissages des élèves, leurs réflexions ainsi que les biais cognitifs qui ont pu surgir.

II- Une analyse thématique croisée des pratiques d'enseignement et d'apprentissage : confrontation des hypothèses aux résultats expérimentaux

Ces premières analyses effectuées, il convient de les étayer par la confrontation de grilles de lecture scientifiques préexistantes telles que celles de Lev Vygotski, de Guy Brousseau, de Stéphane Bonnery et de Gaston Bachelard.

²⁴⁵Au sujet des malentendus sociocognitifs dans le milieu scolaire, voir BAUTHIER, É. et ROCHEX, J.-Y. *in* DEAUVIEU, J. et TERRAIL, J.-P. (2007) ; BONNERY, S. (2007).

A) *Du savoir social et du savoir scolaire des élèves : vers la réalité de l'apprentissage de la conceptualisation du génocide ?*

Dans le cadre de notre première partie, un état du potentiel savoir social et scolaire des élèves à l'échelle nationale fut esquissé. Cela nous a permis de mettre en lumière un paradoxe : l'étude des génocides est omniprésente dans le parcours scolaire des élèves ainsi que dans leurs éléments de référence culturels²⁴⁶, pourtant cette étude peut être faussée par une valorisation des dimensions morales et civiques au détriment des enjeux scientifiques et épistémologiques²⁴⁷. De même, le rapport de Vincent Duclert et celui de l'IFOP, observés précédemment, indiquent tous deux une fragilité quant à la connaissance des génocides – en dehors de celui des Juifs et des Arméniens.

En ce sens, le *verbatim* de la première séance peut être sollicité afin de confronter ces hypothèses et ces données englobantes à la réalité du terrain et des traces d'apprentissages des élèves. Durant le remplissage de la frise chronologique sur la triple conceptualisation du concept de génocide, par le biais d'un cours dialogué mené par Eline, plusieurs interventions orales des élèves confirment les données établies par les deux rapports. Par exemple, les dates du génocide des Arméniens furent identifiées rapidement par les élèves²⁴⁸. De même, la séance suivante, la prise de parole du groupe d'élèves ayant travaillé sur ce génocide témoigne d'une relative bonne connaissance de ce dernier. En guise d'illustration, l'un d'eux a précisé dans son introduction que cet événement s'est déroulé « dans l'Empire ottoman qui aujourd'hui est devenu la Turquie²⁴⁹ », alors que cela n'était pas indiqué dans les documents remis – ni dans le contexte ni dans la source et son texte de présentation. À cela s'ajoute le fait qu'ils ont été capables de nuancer la conceptualisation juridique du génocide en le confrontant à sa dimension géopolitique, indiquant à Éline qu'il existe un problème avec ce génocide « parce que c'est pas reconnu par la Turquie ». Enfin, ils ont eu des facilités à conceptualiser ce massacre en génocide en mettant en avant qu'il fut « causé par l'État », ce qui renvoie à la réalité de la programmation et de l'organisation des génocides. La somme de ces données semble mettre en lumière qu'une grande partie du savoir social et scolaire des élèves au sujet des génocides repose véritablement

²⁴⁶ Pour ce faire nous nous sommes appuyés sur une analyse restreinte de la culture en ne prenant appui que sur le cinéma, les jeux vidéo et les certains livres.

²⁴⁷ Cf. Partie II – I – A) Esquisse d'un état de l'enseignement et de la compréhension des génocides en France en 2022.

²⁴⁸ Ici une critique pourrait être émise étant l'action de guidage opérée par Éline, qui pour aider les élèves a donné un indice quant à l'évènement recherché en précisant « Ensuite 1915-1916 ? Pendant la Première Guerre Mondiale donc. »

²⁴⁹ Cf. annexe n° 15.

sur des « cas d'école²⁵⁰ ». Il semblerait également que les élèves utilisent ce support théorique pour manipuler le concept de génocide dans des contextes connus. Cela revient à dire qu'ils arrivent à conceptualiser à partir du moment où le concept étudié se trouve dans un contexte maîtrisé, ce qui pose la question de la « décontextualisation » et de la « recontextualisation », étapes qui, selon certaines recherches actuelles et nos hypothèses, accompagnent la conceptualisation, sa compréhension et son usage²⁵¹. En ce qui concerne cela, la lecture de l'exposé oral du groupe d'élèves ayant travaillé sur le massacre des Vendéens le confirme. Les élèves ayant perdu du temps à comprendre le tumultueux contexte de la guerre de Vendée ils ont davantage éprouvé des difficultés à manipuler le concept de génocide, malgré la présence de traces qui témoignent qu'ils commençaient à maîtriser la conceptualisation²⁵².

Pour en revenir au croisement des données des deux rapports avec le savoir social et scolaire des élèves dans le *verbatim* de la première séance, il est clair que plusieurs événements leur étaient inconnus comme le génocide des Hereros et des Namas ainsi que la famine de 1932-1933 en Ukraine²⁵³. Toutefois, un passage mérite une attention particulière à savoir celui concernant le remplissage de la frise pour la date de 1994, pour laquelle était attendue la réponse suivante : le génocide Tutsis par les Hutus au Rwanda.

Éline : « Oui, maintenant en 94 qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que ça vous parle ?

Plus contemporain déjà. En lien avec les génocides. »

E1 : « **C'est pas en lien avec les Tutsis ?** »

Éline : « Si vas-y. »

E1 : « **Beh c'est le génocide des Tutsis contre je ne sais plus quoi.** »

Éline : « Alors le génocide des Tutsis par les Hutus, voilà. »

Ici, les paroles de l'élève permettent de visualiser qu'il disposait d'un savoir déjà existant sur le génocide au Rwanda, bien qu'il n'ait pas réussi à indiquer l'auteur du génocide ni l'espace géographique concerné. Cela fait écho à nos dires précédents, l'élève s'appuyant sur des dates,

²⁵⁰ À savoir le génocide des Juifs et des Arméniens ; cela fut déjà explicité dans la Partie II – I – A) Esquisse d'un état de l'enseignement et de la compréhension des génocides en France en 2022.

²⁵¹ En guise d'illustration cela est présent dans des recherches déjà fortement expliquées et exploitées dans la première partie de cette recherche, à savoir LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007) ainsi que ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020).

²⁵² Un élève a par exemple réussi à indiquer que le massacre des Vendéens n'est pas un génocide reconnu par le droit car il n'y a pas eu de procès.

²⁵³ Il est possible que cette donnée soit actuellement dépassée puisque quelques mois après la réalisation de ces séances il fut à la une de plusieurs journaux de presse et de journaux télévisés, le Bundestag allemand débattant sur la reconnaissance de cette famine comme un acte de génocide, ce qui est bien entendu à relier au contexte géopolitique de dénonciation de la politique expansionniste russe sur le territoire ukrainien.

et potentiellement un contexte plus ou moins connu²⁵⁴, pour appréhender le concept de génocide, oubliant de le présenter dans une logique avec des interactions, avec un agresseur, une victime et un État acteur. En d'autres termes, le savoir social des élèves apparaît essentiellement s'appuyer sur des données contextuelles et non conceptuelles, ce qui peut révéler des lacunes quant à leur parcours scolaire, et donc remettre en question certaines pratiques d'enseignement faisant de l'histoire une suite de dates et de contextes à identifier plutôt qu'un ensemble « plastique²⁵⁵ » à interroger avec des grilles de lecture conceptuelles. Cela étant dit, ce passage permet de nuancer les rapports cités précédemment car les élèves disposent bel et bien de connaissances sur le génocide du Rwanda.

Par rapport à ce savoir social des élèves, il convient de revenir sur les seconds questionnaires, et plus particulièrement sur les réponses reçues à la question suivante : « Par quels moyens avez-vous pu répondre à ce questionnaire ? ». En effet, sur les vingt-trois retours reçus des TSti2d-1, sept élèves, soit un peu plus de 30%, ont indiqué avoir pu répondre aux questions grâce à leur savoir personnel – ce qui se traduit par la réponse « à l'aide de mes connaissances²⁵⁶ », dont on retrouve cinq occurrences dans cet échantillon, ou encore « mes souvenirs ». Étant donné le manque de précisions de ces réponses, inhérent à la formulation de la question, il n'est pas possible d'établir précisément sur quels types de savoirs ces élèves se sont appuyés. De même, derrière le terme de « connaissances », les élèves pouvaient à la fois faire référence aux savoirs acquis durant les séances qu'à leur savoir social et scolaire préexistant à ces dernières. Néanmoins, les réponses apportées peuvent être appréhendées comme des retours des élèves sur leurs propres apprentissages. Par exemple, ceux ayant mis en avant que les séances leur ont donné les moyens de remplir le questionnaire ont aussi reconnu que ces dernières ont dépassé leur savoir social, qu'un basculement s'est opéré entre leur savoir initial et leur savoir postérieur au cours, ce qui est la définition même d'un apprentissage selon Gaston Bachelard²⁵⁷. Huit élèves ont effectivement répondu en ce sens, c'est-à-dire pratiquement 35% de l'échantillon, ce qui interroge quant aux logiques d'apprentissage des propositions didactiques construites. Une réponse sort quelque peu de ces deux tendances générales, à savoir grâce au « professeur actuelle d'histoire », ce qui revient à dire que l'élève

²⁵⁴ Étant donné les nombreuses représentations de ce génocide (cf. ici partie ...) dans la culture actuelle il est plus probable que les élèves aient déjà rencontré cet événement en l'associant aux années 90, que cela fût par une démarche individuelle, la curiosité, ou dans un contexte familial.

²⁵⁵ L'écriture de l'histoire est effectivement soumise à plusieurs aléas qui font de cette dernière une matière qui peut être distendue (la personnalité de l'historienne ou de l'historien peut par exemple avoir une forte influence dans ses recherches), même si elle reste raide et solide d'un point de vue méthodologique.

²⁵⁶ Il convient de se référer ici à l'annexe n°18.

²⁵⁷ BACHELARD, Gaston, (1938) : « Accéder à la science [...] c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. ». En ce sens aucun savoir ne se construit sans l'abandon de ses savoirs initiaux.

a réussi à répondre aux questions avec son savoir scolaire qu'il a hérité de son parcours – plus spécifiquement par les cours distribués par M. Picherit, son professeur d'histoire-géographie – qu'il considère comme étant juste et suffisant. Conjointement à ces traces directes, les évolutions observées entre ce second questionnaire et le premier montrent que des apprentissages se sont construits, et plus particulièrement à l'échelle de la conceptualisation juridique du concept de génocide²⁵⁸. En ce sens, il semble pertinent de rapidement analyser une pratique qui conjugue les logiques d'enseignement et d'apprentissages à savoir l'utilisation de la « Zone proximale de développement » des élèves par les stagiaires²⁵⁹.

En effet la manipulation de ce concept permet non seulement d'appréhender le savoir social et scolaire des élèves mais également de visualiser ce que les stagiaires ont réussi à obtenir en l'utilisant. À ce propos, il convient de partir d'un extrait du premier *verbatim* déjà analysé plus haut :

« Alexis : « Oui, c'est-à-dire que dans la question une votre camarade nous a dit que le génocide en tant que concept juridique est un crime international avec des mesures finalement qui sont mises en place pour réprimer... eh... l'exécution de ce crime. Donc finalement on a une codification juridique qui est mise en place. Lemkin dans son texte dit à certains endroits, qu'il faut retrouver, pourquoi il en vient à instaurer ce concept juridique. Pourquoi il demande l'inscription de ce concept en tant que droit international ? »

E5 : « Beh après l'Allemagne nazie il ne savait pas comment punir, beh punir les coupables, et donc du coup ils ont essayé avec ça. »

Éline : « Ce qui veut dire que le génocide n'existait pas avant qu'il ne passe ça en fait, et là ce qu'on essaye de comprendre c'est comment le mot et du coup tout ce qui l'attache derrière, c'est-à-dire qu'on peut être puni pour avoir fait un génocide, comment ça a été créé par cet homme-là en fait. C'est ça la question. » »

Il fut établi précédemment que cet extrait mettait en valeur une trace de contextualisation des élèves qui, pour tendre vers l'objectif d'apprentissage donné – ici comprendre la conceptualisation juridique du génocide –, s'étaient appuyés sur leurs savoirs préexistants. Pour étayer cette lecture il convient d'user du concept de « zone proximale de développement ».

²⁵⁸ Cf. les conclusions émises à la fin de la Partie III – I – C) L'analyse de l'apprentissage des élèves.

²⁵⁹ Pour rappel, nous entendons par « zone proximale de développement » la zone située entre le « déjà acquis » (ce que l'élève peut faire seul) et le « pas encore » (ce que l'élève ne sait pas faire même avec de l'aide), c'est-à-dire la zone de ce que l'élève peut faire avec de l'aide. En ce sens, le pédagogue doit s'appuyer sur les savoirs préexistants de l'élève pour l'aider dans son apprentissage en évitant de rester trop bas – ce qui reviendrait à ne rien lui faire apprendre – ou d'aller trop haut – ce qui bloquerait l'élève dans son apprentissage de par la difficulté de l'enseignement donné.

Dans le cadre de l'extrait, deux dynamiques qui n'arrivent pas à se croiser sont identifiables, avec, d'une part, la logique abstraite et conceptuelle des stagiaires – tentant de faire apprendre une conceptualisation plus ou moins décontextualisée en s'attachant sur sa substance juridique et son auteur – et, d'autre part, la logique concrète des élèves – qui cherchent à s'appuyer sur des exemples connus pour comprendre le concept. On peut voir un premier biais ici : les stagiaires étaient dans une démarche hypothético-déductive, tandis que les élèves semblaient être dans une démarche inductive²⁶⁰. Malgré cette dissonance dans l'appréhension de la conceptualisation, un début de conceptualisation de la part des élèves est identifiable. Étant donné le guidage assez appuyé opéré par Alexis avant la réponse proposée par E5 il est possible d'interpréter que les élèves rencontrent des difficultés à conceptualiser correctement sans aide extérieure²⁶¹. La prise de hauteur théorique – qui se veut englobante – inhérente à la conceptualisation fut synonyme de difficulté pour les élèves, et la suite de l'extrait permet de mettre en valeur une non prise en compte de cela par les stagiaires. En d'autres termes, les stagiaires n'ont pas su manipuler l'apprentissage en cours des élèves – qui en était au stade de la contextualisation de la conceptualisation – en attendant d'eux et en leur expliquant une conceptualisation décontextualisée – ce que les élèves n'arrivaient pas à comprendre même avec les pistes d'étayage proposées par Éline. En ce qui concerne cela, il convient de relire les échanges précédents de l'extrait sélectionné, qui confirment cela. Les élèves ont des facilités à analyser le texte – en identifiant rapidement que le génocide est un crime international, que l'on peut être jugé coupable de cela avec une potentielle extradition internationale – mais qu'ils éprouvent des difficultés quand il s'agit de formuler des essais de conceptualisation qui se veulent englobantes tout en restant précises²⁶².

Ceci étant dit, il convient d'avancer quelque peu dans le *verbatim* et de reprendre un autre échange sur la conceptualisation juridique du génocide où interagissait Alexis avec un élève :

Alexis [fait une reprise linéaire du texte pour aider les élèves à trouver la réponse de la question n°2] : « Donc finalement Lemkin il part du droit international. Il définit le droit international ici, dans cette partie du texte. Et il marque de ce point

²⁶⁰ Cet obstacle épistémologique aussi malentendu sociocognitif sera traité d'une manière transversale dans cette partie et dans la suivante pour être ensuite analysé comme un élément à part entière dans les logiques d'enseignement et d'apprentissage.

²⁶¹ Cela ne veut pas dire qu'ils n'arrivent pas à conceptualiser ; cf. DURKHEIM, É. (éd. 2013), p. 15-47 : tout le monde fait de la conceptualisation même sans s'en rendre compte, mais il convient de partager l'expérience scientifique de l'expérience « vulgaire », entendue ici comme la conceptualisation quotidienne sans retour critique ou fondements scientifiques.

²⁶² Cela est effectivement lisible dans les réponses apportées à l'oral pour la question n°1 du feuillet remis aux élèves : « Qu'est-ce qu'un génocide d'un point de vue juridique ? »

de vue une rupture avec le National-socialisme, c'est-à-dire les nazis, d'accord ? Ensuite, il va définir les crimes de guerre traditionnels, ceux qui sont définis dans le droit international jusqu'à 39-45. Au moment où il rédige sa lettre en 45 il voit bien que finalement c'est la fin de la guerre et que les nazis, on a des preuves effectivement, qu'ils ont procédé à des massacres de Juifs à ce moment-là. Et donc il pose que d'un point de vue international tout ça s'est déjà reconnu mais que les nazis se sont rendus coupables d'autres crimes qui dépassent ces codes juridiques déjà présents, préexistants. Et donc ici il pose un problème, les problèmes qui se posent dorénavant est-ce que les alliés peuvent punir ces crimes et par quels moyens ? Est-ce que vous comprenez où je veux en venir ? Est-ce que c'est clair ou encore abstrait ? Est-ce que quelqu'un veut essayer de récapituler ce que je viens de dire ? »

E2 : « En gros, il va partir sur le droit international et il va dire que bah concrètement il n'a pas de moyen pour punir les nazis et que par la reconnaissance et l'acceptation eh du concept de génocide on pourra le faire et voilà. »

Alexis : « Oui, c'est un peu combler un vide en quelque sorte ? »

E2 : « Oui je pense. »

Au début de l'extrait Alexis propose une aide aux élèves – qui se trouvaient dans une situation de difficulté – en reprenant le texte qu'ils avaient sous les yeux en le reliant non seulement à l'objectif d'apprentissage – comprendre la conceptualisation juridique du génocide – mais aussi à des éléments de contexte connus. La réponse développée en instantanée par l'élève interrogé met en valeur des apprentissages propres à la conceptualisation juridique du génocide. Il devait effectivement reprendre la réflexion posée par Alexis avec ses propres mots et, ce, dans un souci d'amélioration de la compréhension du groupe classe. On remarque que l'élève reprend les données principales qui permettent d'explicitier la conceptualisation juridique du génocide, comme la présence d'un « droit international » et d'un vide juridique – nommé ici par « il n'a pas de moyen pour punir les nazis ». De plus, il décompose cette conceptualisation en deux étapes – marques d'une appropriation de la conceptualisation par l'élève – en indiquant que cela passe par une « reconnaissance » et une « acceptation ». La réponse apportée à la seconde question d'Alexis ne fait finalement que confirmer que l'élève a bel et bien compris les enjeux de la conceptualisation juridique du génocide.

En définitive, ce qui ressort de ces interprétations c'est que la conceptualisation est généralement mal maîtrisée par les élèves car elle leur demande de manipuler plusieurs capacités, compétences et connaissances dans un même temps. Elle est pourtant gage d'une remobilisation réfléchie de leur savoir social et scolaire préexistant. Pour que les logiques d'enseignement et d'apprentissage soient dans une dynamique de corrélation il faudrait que les pédagogues s'appuient régulièrement sur ce savoir social et scolaire des élèves, ce que les stagiaires ont eu du mal à faire durant les séances expérimentales. Lorsqu'une bonne utilisation de la « zone proximale de développement » est réalisée, comme dans l'extrait ci-dessus, les élèves semblent avoir appris, tant en savoirs qu'en savoir-faire²⁶³. Inversement, on peut remarquer qu'en cas d'une mauvaise utilisation de la « zone proximale de développement », par exemple durant le remplissage du texte à trous sur la conceptualisation historique du concept de génocide, les élèves n'ont pas réussi à comprendre les objectifs d'apprentissage. De surplus, cette mauvaise utilisation peut poser des problèmes car la démarche conceptuelle doit mener les élèves à disposer d'une vision englobante et critique, ce qui encourage la formulation de nuances et de questionnements²⁶⁴. Dans notre cas la démarche a pu mener certains élèves à remettre en question la reconnaissance du massacre des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale comme un génocide²⁶⁵, ce qui est un écueil plus que dangereux.

Pour un bon usage de la « zone proximale de développement » dans le cadre de la conceptualisation, nos interprétations ont souligné l'importance de s'appuyer sur des données concrètes, sur des éléments de contexte, pour gagner en abstraction dans un second temps. Cela ne revient pas à dire qu'il faut user d'une pratique inductive pour faire de la conceptualisation, mais que le recours à la démarche hypothético-déductive doit s'appuyer sur une définition rigoureuse et fortement guidée par un pédagogue²⁶⁶, qui reprend des connaissances des élèves pour éviter qu'ils ne se sentent perdus durant la « décontextualisation » du concept. En d'autres termes, si les objectifs d'apprentissage furent si difficiles à comprendre et maîtriser pour les élèves durant les séances distribuées c'est peut-être parce que les stagiaires n'ont pas assez appuyé sur la contextualisation de la conceptualisation, qui aurait été un meilleur « pied d'appui » pour utiliser leur savoir social et scolaire.

²⁶³ Cela fut par exemple confirmé dans la Partie III – I – C) L'analyse des apprentissages des élèves au sujet des résultats sur les réponses apportées aux questions propres à la conceptualisation juridique.

²⁶⁴ Cela est tout à fait paradoxal car cela aiguise l'esprit critique, mais il faut prendre garde à bien cadrer cela pour que la critique ne se transforme pas en complotisme voire révisionnisme.

²⁶⁵ Se référer ici à l'annexe n°18.

²⁶⁶ Cela fut déjà indiqué auparavant dans la « Partie I-) Cadre théorique de l'étude : ... », et plus spécifiquement aux pages 20-28 ; aussi cf. LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 222.

Cela étant précisé, il convient dorénavant de continuer cette recherche en analysant notre corpus documentaire grâce à la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau.

B) Analyse et interprétation par la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau

Selon Nicole Lautier, l'histoire apprise par les adolescents se construit dans la rencontre entre les élèves et l'enseignant où « l'objet de la rencontre, le savoir historique, n'est jamais simplement transmis ni reçu ; c'est une construction complexe, élaborée et négociée dans le contexte socio-institutionnel particulier de la classe²⁶⁷ ». Il s'agit donc de voir l'élaboration des apprentissages et leur négociation à travers la *Théorie des situations didactiques* de Guy Brousseau²⁶⁸. En partant du principe que les processus de dévolution et d'institutionnalisation sont interdépendants et qu'ils résultent d'une circulation entre les savoirs et les connaissances, il convient d'observer si ces processus se sont réalisés lors des séances sur la conceptualisation du génocide effectuées au lycée Livet.

Guy Brousseau définit l'institutionnalisation comme « [l]a prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève²⁶⁹ ». Ainsi, dans le sillage de ce qui fut exposé précédemment il convient de voir si nous sommes parvenus à faire comprendre aux élèves les savoirs à retenir et les enjeux des apprentissages et s'ils en ont pris conscience²⁷⁰. La première séance débute par l'enrôlement des élèves dans le cours afin d'engager leur intérêt et leur adhésion dans les tâches à effectuer lorsqu'Alexis annonce²⁷¹ :

« Maintenant que tout ce cadre introductif est posé, eh bien, on va pouvoir débiter. Donc, Madame Le Cléac'h est en train de vous distribuer un document, donc un feuillet ... Et finalement notre objectif de cours pour aujourd'hui sera de le remplir. Et donc il traite véritablement de la conceptualisation du génocide, donc l'objectif de ce cours c'est vraiment vous amenez à penser comment a été pensé le concept de génocide. C'est quelque chose de très ambitieux, mais tous ensemble on va y arriver, d'accord ? [...]»²⁷².

²⁶⁷ LAUTIER, N. (1997), p. 213.

²⁶⁸ BROUSSEAU, G. (1998).

²⁶⁹ BROUSSEAU, G. (1998), p. 311.

²⁷⁰ Cf. le tableau de préparation de cours récapitulant ces objectifs d'apprentissages à l'annexe n°8.

²⁷¹ Pour rappel cet enrôlement fut précédé d'une introduction de séance par Éline, qui présenta les enjeux de l'expérience en cours ainsi que des faits d'actualité en lien avec la conceptualisation du génocide pour donner davantage de légitimité au propos à venir et donc plus d'entrain et de motivation aux élèves.

²⁷² Cf. verbatim 1 à l'annexe n°15.

Une critique peut être émise par rapport à cet enrôlement. Les élèves peuvent s'arrêter à l'annonce de l'objectif matériel (de trace écrite) visé lorsqu'il dit : « notre objectif de cours pour aujourd'hui sera de le remplir » et ainsi diminuer leur attention pour la suite pourtant fondamentale, à savoir l'objectif de les amener à penser la conceptualisation du génocide. Plus tard, Alexis rappelle ces enjeux :

« Bon une fois que vous avez noté tout cela on va revenir sur cette frise, car l'objectif tout de même c'est que quand vous allez sortir de cette salle vous allez être des spécialistes de la conceptualisation du génocide. On vous pose une question et vous serez capable d'y répondre. [...] »²⁷³.

Ce rappel permet une sorte de prise de conscience pour les élèves de leur but de responsabilisation et d'autonomisation par rapport aux savoirs donnés par les enseignants. Au plan des résultats, il semblerait que l'institutionnalisation se réalise par rapport aux savoirs liés au concept juridique de génocide. En effet, les *verbatim* et les questionnaires font état d'une meilleure compréhension du génocide par sa conceptualisation juridique²⁷⁴. Cependant, il s'agit d'un échec presque total du point de vue de la conceptualisation historique²⁷⁵.

En ce qui concerne le processus de dévolution, on l'observe plutôt au cours de la deuxième séance où nous avons essayé de mettre les élèves en position d' « actants » pour reprendre le terme de Guy Brousseau. Selon ce dernier, la dévolution se comprend comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert²⁷⁶ ». La dévolution peut se réaliser lorsque le contrat didactique est clair ou encore parce que l'enseignant a signifié explicitement ses attentes, le cadre de la situation d'apprentissage ou du problème aux élèves et que ceux-ci endossent rapidement le rôle d'acteurs. Or les premières expériences ne sont pas évidentes pour qu'une bonne dévolution se mette en place.

Lors de la première séance, le processus de dévolution s'esquisse directement car le contrat didactique est clair, les élèves ont l'habitude de faire des exercices de repérage et d'analyse de documents. Par ailleurs, ils savent également ce qu'est un génocide puisqu'ils l'ont abordé régulièrement au cours de leur scolarité. Cette compréhension, à la fois de la tâche à

²⁷³ Cf verbatim 1 à l'annexe n° 15.

²⁷⁴ Cf annexes n° 15 et 18.

²⁷⁵ Cf annexes n° 15 et 18.

²⁷⁶ BROUSSEAU, G. (1998), p. 303.

effectuer et de l'objet d'apprentissage chez les élèves, s'observe notamment dans l'extrait ci-dessous :

« Alexis : « *Qu'est-ce qu'un génocide d'un point de vue du droit, en partant du document 1, que nous dit Raphaël Lemkin ? On verra ce personnage après, pas d'inquiétudes. Alors ? Oui.* »

E1 : « *C'est un **crime international**.* »

Alexis : « *Super. Quelle ligne ?* »

E1 : « *Euh, vingt-quatre.* »

Alexis : « *Oui très bien. Ensuite ? Étant donné que c'est un crime... Donc on dit que le génocide est un crime international, d'un point de vue juridique, qu'est que Lemkin nous dit d'autre ?* »

E2 : « *Beh **on peut extraditer les personnes** qui sont coupables en gros.* »

Alexis : « *Oui tout à fait. Voilà ça sera plutôt lisible à la ligne ?* »

E2 : « *Je crois que c'est juste après, à la ligne vingt-six ou vingt-cinq.* »

Alexis : « *Oui il est écrit, le crime de génocide devrait permettre l'extradition. Oui ?* »

E3 : « *Et **on ne peut pas accorder l'asile à quelqu'un qui est coupable de génocide, un criminel**, on n'a pas le droit de l'accueillir dans son pays.* »²⁷⁷ »

Les élèves sont rapidement capables de comprendre où chercher l'information afin de répondre aux questions posées par les stagiaires. Ils sont également capables de donner du sens à ce qu'ils lisent.

En ce qui concerne la deuxième séance donnée, les résultats sont plus mitigés quant à la dévolution. Voici un extrait du second *verbatim* relatant les échanges entre Eline et le groupe qui travaillait sur le massacre des Vendéens :

« Eline : *non mais parce que là en fait ça c'est quoi ? ça représente quoi votre document ?*

Élève : *on a imposé [inaudible] aux Vendéens.*

Eline : *ok, donc c'est une **source historique**.*

Élève : ***du coup tout ce qui est là, c'est historique.***

Eline : *bah, de toute façon en fait, le massacre des Vendéens, même s'il y a des débats en histoire, certains qui disent que c'est un génocide et tout, en vrai **le consensus aujourd'hui il est plutôt vers « non, c'est pas un génocide »** parce que*

²⁷⁷ Cf verbatim 1 à l'annexe n°15.

des personnes étaient armées, etc. Donc c'est effectivement ça que vous voulez dire ?

Élève : parce que là du coup, ils donnaient des armes et des munitions pour qu'ils se défendent, non ? [inaudible]

Eline : donc voilà, vous pouvez répondre ici qu'on peut parler de violence génocidaire en histoire mais pas de génocide véritablement.

[inaudible] »

Eline doit aiguiller les élèves afin de les mettre sur la voie car des doutes subsistent sur l'historicité : un élève dit « du coup tout ce qui est là, c'est historique ». Plutôt que de rebondir sur cette affirmation, le professeur passe à autre chose afin de raccrocher au concept de génocide. Les échanges ne semblent pas limpides entre les élèves et le professeur guidé par son « ordre de mission ». Le processus de dévolution ne s'enclenche pas car le professeur ne parvient pas à lâcher prise, n'accepte pas « les conséquences du transfert » pour reprendre les mots de Guy Brousseau étant donné le peu de temps restant avant la mise en commun. Pourtant il semblerait que les élèves étaient sur la bonne voie afin d'entrer en apprentissage voire d'en fixer.

Lors du passage de groupe d'élèves travaillant sur le massacre des Arméniens, des échanges entre le professeur et les élèves montrent des traces d'apprentissage bien qu'elles soient arrêtées assez rapidement :

« Alexis : Pourquoi on peut parler d'un processus génocidaire ?

Élève 1 : parce que ça touche la population.

Élève 2 : parce que c'est ciblé surtout.

Alexis : quelle population ? c'est sur le temps long ? Vous l'avez dit vous-mêmes, c'est les gendarmes donc s'ils arrivent dans le village et qu'ils enlèvent par exemple des personnes, c'est qu'avant y'avaient des listes. Ça veut dire qu'ils utilisent l'appareil d'État pour identifier, cibler, tuer, déporter. On peut aussi parler de violence génocidaire aussi ou pas ?

Élève : Bah oui.

Alexis : et d'expérience génocidaire aussi. »

On constate ici qu'il y a un début de dévolution et d'institutionnalisation par rapport à l'expression « processus génocidaire » puisque les élèves identifient qu'il s'agit d'un processus qui touche la « population » mais surtout qui est « ciblé », toutefois le professeur reprend très vite la main sur l'exercice afin d'accélérer la correction. Une fois encore, la dévolution est

impossible puisque le professeur ne peut abandonner son idéal de correction notamment à cause de contraintes temporelles.

Par ailleurs, sur l'aspect plus matériel de la prise de notes des élèves, on peut constater un décalage au niveau du contrat didactique dans lequel le professeur imagine que les élèves recopient à la perfection ce qu'il écrit au tableau. En effet, sur le faible échantillon d'extraits manuscrits à notre disposition (7 tableaux remplis), on constate un écart entre ce qui est écrit au tableau et ce qu'ils ont reporté dans leur tableau²⁷⁸. La plupart des élèves a pris des notes sans nécessairement recopier mot pour mot ce que nous avons noté au tableau. En outre, une critique s'impose puisque le tableau à remplir comportait deux cases alors qu'il aurait fallu qu'il n'en comporte qu'une pour faciliter la compréhension de l'exercice. En effet, les élèves devaient remplir les cases « concept juridique de génocide » et/ou « concept historique de génocide » pour chaque massacre, or, une unique case aurait permis d'inscrire toutes les informations en le hiérarchisant. De manière générale, la dévolution et l'institutionnalisation de la tâche se révèlent inachevées car la procédure a été mal cadrée par les stagiaires en amont, le matériel était inapproprié pour y répondre et les consignes contredisaient justement le propos et le tableau à remplir par les élèves²⁷⁹. Nous avons en effet construit ce dernier de sorte que le concept juridique soit séparé du concept historique afin que les élèves comprennent qu'il existe plusieurs définitions du génocide. Toutefois, le fait d'avoir encré noir sur blanc cette « distinction », nous avons involontairement « binarisé » le propos créant un obstacle épistémologique et, de fait, un obstacle aux processus de dévolution et d'institutionnalisation.

Finalement, les difficultés de dévolution et d'institutionnalisation rencontrées ont plusieurs causes. La première est peut être un défaut de tissage de notre part étant donné le temps imparti pour donner les séances. Par ailleurs, le contexte socio-institutionnel particulier ajoute une difficulté supplémentaire : les deux séances ont été ajoutées à la scolarité des élèves, ils n'ont pas tous assistés à la deuxième séance et ils n'avaient pas à être évalués ce qui comportait moins d'enjeux pour eux. L'institutionnalisation ne pouvait donc se réaliser car il n'y avait pas de double reconnaissance²⁸⁰. Si les élèves se sont impliqués dans les activités ils n'ont sans doute pas tous compris ce que nous attendions qu'ils retiennent – à savoir la conceptualisation du génocide – et, ce, parce que nous avons pu avoir un discours flou

²⁷⁸ Cf. annexe n° 16.

²⁷⁹ En ce qui concerne cela, une nuance peut toutefois être apportée, des traces d'apprentissage sont identifiables au niveau des seconds questionnaires reçus, ce qui fut traité dans la Partie III – I – A) Enseignements et apprentissages à l'échelle de classe : le déroulé effectif des séances.

²⁸⁰ La double reconnaissance est entendue comme la prise de conscience par l'élève de l'objet de la connaissance et par le professeur de l'apprentissage de l'élève ; cf. BROUSSEAU, G. (1998).

notamment sur la conceptualisation historique du terme²⁸¹. Ainsi, pour reprendre Barbara Lefebvre et Sophie Ferhadjian, la manière d'institutionnaliser les savoirs peut effectivement être critiquée car nous n'avons pas établi concrètement les structures du processus génocidaire²⁸². De même, nous n'avons pas défini rigoureusement et d'une manière englobante le concept de génocide, ce qui permet et autorise la comparaison entre des événements relevant d'un projet identique. En d'autres termes, la distinction théorique entre la conceptualisation historique et la conceptualisation juridique aurait pu prendre forme à la suite d'une conceptualisation plus générale, qui une fois institutionnalisée, aurait facilité l'usage des comparaisons et les nuances entre les travaux et les méthodes des historiennes, historiens et des juristes.

Les problèmes de dévolution et d'institutionnalisation reposent également sur d'autres empêchements ayant été rencontrés lors des séances et de la préparation de celles-ci, à savoir des malentendus sociocognitifs et des obstacles épistémologiques.

C) Des malentendus sociocognitifs et obstacles épistémologiques : freins ou atouts pour l'apprentissage de la conceptualisation en histoire

Les malentendus sociocognitifs se produisent lorsque les individus n'ont pas la même interprétation d'une situation. Les travaux de Stéphane Bonnery tendent à démontrer que, bien souvent, les élèves croient que ce qui est attendu d'eux est de se conformer parfaitement aux consignes, de réaliser la tâche scolaire et d'en obtenir les résultats²⁸³. Or, si trop de malentendus se produisent vis-à-vis de ces croyances cela peut obstruer l'apprentissage des élèves²⁸⁴. Au sein de notre expérimentation, on peut entrevoir plusieurs types de malentendus sociocognitifs qui ont pu jouer sur ces logiques d'apprentissage : entre les élèves, entre les élèves et stagiaires, ainsi qu'entre stagiaires. À propos des premiers, nous avons néanmoins décider de ne pas les évoquer car nous ne disposons pas de traces suffisantes afin de les analyser.

En ce qui concerne les malentendus entre élèves et stagiaires, en lien avec la conceptualisation historique, on peut en relever un léger par rapport auquel il a pu être difficile de les amener à identifier le terme de contexte et, intrinsèquement, celui de contextualisation :

²⁸¹ Et, ce, même entre nous.

²⁸² LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007), p. 222.

²⁸³ BONNERY, S. (2007).

²⁸⁴ BAUTIER, É et ROCHEX, J.-Y. (1997).

« Alexis : ça va ? Ben on continue alors. Avec lanainainnain, l'historien peut préciser, nuancer ce concept par d'autres exemples. Qu'est-ce que vous avez là comme éléments de réponse ? Au fond à droite ?

Eline : qu'est-ce qu'on fait normalement dans une introduction ? Pour présenter ce sur quoi on travaille ?

Élève : un sommaire, un plan.

Eline : avant le plan.

Eline : alors par exemple là dans l'introduction, si tu dois parler d'un génocide en particulier, tu dois faire un peu l'historique, et ça c'est quoi ?

Alexis : vous devez vous plonger dans le temps, en fait quand on est en histoire on doit toujours se plonger dans un temps sauf que pour plonger dans ce temps il faut avoir en tête le ? Tout ce qui encadre ce temps, qui permet de le comprendre.

Eline : c'est ce qu'on a fait avec la frise en fait, on vous a montré des événements mais il y avait d'autres événements autour et donc ça, ça s'appelle comment ? Ce qu'il y a autour ?

Élève : Un contexte.

Alexis : et faire le contexte du coup ça s'appelle faire la contextua...

Élève : ...lisation.

Alexis : oui voilà très bien.

Eline : ok c'est ce que vous allez devoir faire après²⁸⁵. »

Afin de répondre aux questions des stagiaires, les pré-requis à avoir pour les élèves étaient connaître les étapes de l'introduction, un exercice normalement connu et acquis en classe de Terminale. Les élèves le prouvent, ils savent ce qu'ils doivent faire dans une introduction pour « présenter ce sur quoi on travaille », à savoir « un sommaire, un plan ». Ce qui leur pose problème est de savoir ce qu'ils doivent faire avant le plan, c'est-à-dire une contextualisation du sujet. Cette dernière demande un certain niveau d'abstraction et de compréhension comme lors d'un exercice-type tel que la dissertation, niveau qui n'est pas forcément encore atteint à leur stade. Les stagiaires parviennent toutefois à les mettre sur la voie par le biais d'un étayage pouvant être qualifié de « surétayage²⁸⁶ », ils vont jusqu'à se mettre dans la posture du magicien par un jeu de devinette²⁸⁷. Pour en revenir aux malentendus sociocognitifs, il semblerait que dans la situation ci-dessus les stagiaires ne disposaient pas des mêmes attentes que les élèves,

²⁸⁵ Cf. verbatim 2 à l'annexe n°15.

²⁸⁶ Par surétayage, il faut comprendre que les professeurs – ici les stagiaires – soutiennent trop les apprenants.

²⁸⁷ BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009).

ce qui eut pour incidence de modifier le déroulé pédagogique prévu – lecture des documents donnés suivie d’une réflexion sur les vides du texte à remplir qui fut transformée en une devinette de mots avec un « surétayage ». En ce sens, l’apprentissage des élèves peut être questionné dans cet extrait car le « surétayage » a pu paradoxalement être synonyme d’une perte de sens global et de l’abstraction en cours, les élèves réfléchissant davantage au mot à trouver selon les indices donnés qu’au texte dans sa globalité et la définition qu’il dessine²⁸⁸.

D’autres malentendus sociocognitifs peuvent être d’autant plus problématiques, ceux entre les stagiaires. La situation de co-enseignement peut avoir de nombreux atouts mais l’un de ses défauts principaux est bien la mauvaise interprétation que chacun peut faire d’un mot, une expression, un concept ou encore d’un apprentissage visé, en témoigne l’extrait ci-dessous :

« Alexis : « [...] donc par exemple **qu’est-ce qu’on peut avoir comme institution dans le droit international pénal ?** Qu’est-ce que c’est une institution, c’est quoi ? Ça sert à quoi ? Pardon ? »

E7 [En chuchotant] : « Ah c’est compliqué ... »

Alexis : « Oui, c’est compliqué. Si vous regarder à nouveau le document 2 vous avez un élément de réponse avec l’auteur. »

Éline : « Personne n’a une idée de ce que c’est une institution ? »

E3 : « L’ONU ? L’ONU ? »

Éline : « **Alors oui l’ONU c’est une institution, mais là dans le droit, l’ONU c’est pas gouvernemental... Enfin...** »

Alexis : « **Bah si un peu c’est une institution internationale.** »

Éline : « **Oui mais elle ne juge pas, c’est ok, un tribunal. Ça va être l’institution qui va juger, ok ?** Donc des normes, des lois, des institutions, des procédures. Bon procédure c’est quelqu’un qui va dire « bah voilà je voudrais qu’un tel soit puni donc on va aller au tribunal », enfin c’est tout l’appareil normatif autour qui se réalise entre plusieurs États parce qu’on est à l’international. Dans quel but ? D’organiser, en fait, ou pour organiser, des poursuites, donc voilà, envers de potentiels responsables. Est-ce que ça va comme définition ? »

[Chuchotements.]

Alexis : « Elle fait sens pour vous ? Pas de réponse bonne réponse ? »

E5 : « Non mais si c’est bien. »

Alexis : « **Passons donc à la réponse de la question n°2 directement.** »²⁸⁹ »

²⁸⁸ Cela ne fut que finalement confirmé par l’analyse des résultats des seconds questionnaires remplis.

²⁸⁹ Cf. verbatim 1 à l’annexe n°15.

Dans le cas présent, les stagiaires désiraient faire passer la notion d'institution aux élèves et ils ont dû passer par le biais de l'ONU qui était proposée comme réponse d'un élève. Un quiproquo s'est dessiné entre Eline et Alexis qui ne souhaitaient pas aller dans la même direction. Alexis voulait que les élèves arrivent à trouver l'auteur de la convention, à savoir l'ONU, pour simplifier qui juge en droit international à ce moment-là. Eline n'avait pas compris qu'Alexis voulait simplifier le propos pour les élèves et a tenu à souligner que l'ONU en tant qu'organisation internationale n'était pas en mesure de juger, qu'elle devait passer par l'une de ses institutions spécialisées : la Cour Internationale de Justice (CIJ), nom que la stagiaire avait oublié. C'est ce qu'elle a maladroitement essayé de dire en admettant : « *Oui mais elle ne juge pas, c'est ok, un tribunal. Ça va être l'institution qui va juger, ok ?* ». Le malentendu semble être général, en témoignent les chuchotements qui s'en suivent et de la réponse des élèves à la question « Est-ce que ça va comme définition ? » qui est : « Non mais si c'est bien. ». Alexis décide d'enchaîner rapidement afin de ne pas rester sur ce qui apparaît être une « zone d'ombre » du cours. La présence de ces « zones d'ombre » est à relier avec la dimension ambitieuse d'un cours sur la conceptualisation du génocide et la complexité de ce sujet d'étude fut déjà esquissé et explicité dans le premier chapitre de cette recherche²⁹⁰. Ces éléments ont pu gêner les logiques d'enseignement et par conséquent les logiques d'apprentissage des élèves par la formation de malentendus sociocognitifs à des échelles multiples et complémentaires.

Si quelques malentendus sociocognitifs ont pu se produire lors des séances, ils n'ont pas empêché certains apprentissages de se réaliser. De manière générale, les élèves comprennent ce qu'ils doivent répondre aux questions à l'aide de l'étayage des professeurs. On remarque notamment que la fonction juridique est plutôt intégrée lorsque l'on observe l'échange du début de la deuxième séance :

« Eline : qu'est-ce qu'elle fait la convention de 1948 ? Le droit ça sert à quoi ?

Élève : à appliquer une justice.

Eline : Comment ? Pour faire quoi ?

Élève : Pour punir. »

²⁹⁰ Pour rappel cela fut observé dans la Partie II – I – A) Esquisse d'un état de l'enseignement et de la compréhension des génocides en France en 2022 qui s'appuyait sur une donnée paradoxale relevée par le rapport de Vincent Duclert : les enseignants font preuve d'une grande motivation pour enseigner les génocides avec des pratiques pédagogiques en renouvellement permanent et le suivi de formations scientifiques. Néanmoins, bon nombre d'entre eux s'enferment dans une sensation de maîtrise qui est assez éloignée d'une véritable connaissance des génocides, de leur épistémologie, de leurs contextes, etc.

En effet, la fonction juridique a été travaillée tout au long de la scolarité, elle est donc bien maîtrisée bien que quelques doutes subsistent chez certains élèves qui mélangent les fonctions juridique, administrative et politique²⁹¹.

À ce sujet, il convient de revenir sur le principal malentendu sociocognitif relevé dans ces séances et qui se retrouve dans les seconds questionnaires analysés, à savoir celui concernant la démarche conceptuelle et la distinction entre la conceptualisation juridique et historique. En ce sens voici un extrait, tiré du second *verbatim*, qui apparaît intéressant :

« Eline : et donc, hypothèse, **est-ce qu'on peut parler de génocide en droit avec le massacre des Vendéens ?**

Élève : non.

Eline : non. Pourquoi ?

[...]

Élève 1 : bah pas vraiment **parce qu'en soi ils étaient un peu armés les Vendéens donc on peut pas vraiment parler de génocide parce qu'on peut dire qu'ils pouvaient un peu se défendre.**

Élève 2 : bah y'a pas eu de procès donc.

Alexis : si vous prenez vos sources, vous avez le premier c'est un décret relatif à prendre contre les rebelles de la Vendée, juste avec le titre. Est-ce qu'on veut exterminer les Vendéens ?

Eline : est-ce que c'est programmé ?

Élève : bah oui parce qu'il dit que... ils veulent leur marcher dessus.

Eline : oui mais est-ce que c'est programmé envers un peuple précis ? Est-ce qu'on peut dire que les royalistes c'est un peuple ?

Élève 1 : Non.

Élève 2 : Je pense que la réponse était oui.

Eline : Non, non, non. La réponse c'est non. »

Ici, le malentendu sociocognitif réside dans le fait que les stagiaires attendent une différenciation entre la conceptualisation juridique et la conceptualisation historique du concept de génocide. Or, les élèves, utilisent des éléments propres à l'un et l'autre pour essayer de construire une argumentation davantage englobante. Ainsi plusieurs caractéristiques et dimensions du génocide se trouvent mélangés par les élèves, et sont maladroitement mises sur un même niveau dans le cadre de cet extrait. Des critères propres à la violence génocidaire –

²⁹¹ Cf. Partie III- I- C) L'analyse de l'apprentissage des élèves.

évoqués par l'élève 1 qui précise que les Vendéens étaient peu armés même si la notion est non définie – se conjuguent à des caractéristiques du processus génocidaire – avec l'idée de l'étape de la programmation qui est mal appréhendée par les élèves – ainsi que les dimensions juridiques liées aux procès pour génocide. Il convient de rappeler que ce malentendu sociocognitif n'est pas à prendre à la légère car il déboucha sur des apprentissages erronés auprès des autres élèves. En témoigne le fait que cette même confusion fut retrouvée dans certains seconds questionnaires²⁹². On remarque ici que le malentendu sociocognitif s'articule bien dans la relation élèves/stagiaires, et concerne directement les implicites du contrat didactique ainsi que l'axe « communiquer » du triangle de Houssaye²⁹³. Le reste du dialogue entre les stagiaires et ce groupe confirme la présence de ce malentendu que les stagiaires tentent de corriger par des actions d'étayage et de guidage, ce qui put, encore une fois, freiner le processus d'abstraction théorique et d'apprentissage de la conceptualisation en cours, malgré un gain lexical indéniable.

L'idée ici n'est pas de trancher ce problème de malentendus mais bien de montrer que l'apprentissage peut passer par la « mise en concept » et, pour ce faire, d'envisager le concept « comme un outil dont l'usage est rendu nécessaire par un problème de connaissance construit par un processus d'enquête²⁹⁴ ». Ce processus peut certes être obstrué par des malentendus sociocognitifs ou encore des obstacles épistémologiques mais il peut également être stimulé par ceux-ci devenant créateur ou provocateur d'apprentissages.

Il est vrai que l'un des objectifs d'apprentissage principal des séances construites était de mener les élèves à conduire un processus d'enquête, appréhendé ici comme un obstacle épistémologique²⁹⁵. En effet, en manipulant directement le concept de génocide avec des sources et un contexte, les élèves devaient dans un premier temps réaliser un effort de recontextualisation du concept puis, dans un second, ils devaient valider ou non son usage selon une double lecture, à la fois juridique et historique. La richesse didactique de la

²⁹² Se référer ici à la partie 2-) dans l'annexe n°18, et plus spécifiquement aux justifications apportées sur la non-reconnaissance ou la reconnaissance du massacre des Vendéens comme un génocide.

²⁹³ À partir de cela il est possible de construire moult hypothèses dont la principale reste : si les stagiaires avaient davantage défini ce qu'ils attendaient des élèves en reprenant avec eux une définition rigoureuse du concept de génocide et des cas d'applications pour distinguer l'usage juridique de l'usage historique, le risque de formation de malentendus sociocognitifs aurait été amoindri.

²⁹⁴ ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020), p. 123.

²⁹⁵ « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé » ; BACHELARD, G. (1938), p. 14 : est entendu ici « obstacle épistémologique » selon le concept dessiné dans la citation de Bachelard, à savoir le savoir préexistant – ou plutôt la représentation d'un savoir construite sur une accumulation d'un savoir social et scolaire – qui confronté à un savoir/savoir-faire nouveau empêche l'élève d'apprendre, à moins qu'il ne l'abandonne pour le transformer en un apprentissage.

recontextualisation du concept de génocide, par une enquête cherchant à valider ou infirmer son utilisation, fut déjà prouvée dans les travaux de Barbara Lefebvre et de Sophie Ferhadjian²⁹⁶ ou encore ceux de Gaïd Andro, Sylvain Doussot, Anne Vézier et Juliette Héron²⁹⁷.

Ceci dit, il convient de reprendre une étude réunissant ces chercheuses et chercheurs qui soulève entre autres que le « problème de connaissance » peut être un obstacle pour la conceptualisation²⁹⁸. Par rapport à cela, les précédentes analyses des traces d'apprentissage des élèves ont en effet mis en lumière qu'ils disposaient de difficultés à construire une conceptualisation décontextualisée ce qui, par conséquent, permet d'établir une hypothèse : les élèves éprouvent des problèmes à recontextualiser un concept. Néanmoins, cette association elle loin d'être aussi simple. Effectivement, les réponses reçues dans le second questionnaire permettent de remettre cela en question. D'une part, on peut remarquer des apprentissages fragiles quant aux définitions des concepts décontextualisés dans la première partie du questionnaire. D'autre part, certaines réponses propres à la recontextualisation du concept avec des justifications pointent de réels signes d'apprentissage, malgré des confusions évidentes de par les malentendus sociocognitifs dessinés et explicités plus haut. En guise d'illustration, les retours des justifications de la désignation du massacre des Tutsis en qualité de génocide montrent cela, l'un écrivant par exemple : « en droit -> extermination programmée + ethnies sur les passeports. En histoire -> extermination + texte archives » tandis qu'un autre indique : « génocide en histoire et en droit, perpétuer par l'État, exécution, discrimination, social et sociétal ». Bien évidemment, il s'agit seulement d'une tendance générale et en aucun cas d'une catégorisation unique qui engloberait tous les rendus, certains pointant effectivement une double fragilité quant à la conceptualisation – tant au niveau de la décontextualisation qu'au niveau de la recontextualisation du concept.

Dans l'objectif d'améliorer la compréhension de cette situation didactique, il convient de dresser puis d'interroger une donnée, qui fut déjà esquissée en filigrane dans cette recherche, celle des divergences quant à la représentation de l'histoire en qualité de science entre les stagiaires et les élèves. Véritable obstacle épistémologique qui fut involontairement minoré par les stagiaires dans la construction de leurs séances et qui, paradoxalement, fut tant un frein qu'un atout aux apprentissages des élèves. Pour le visualiser concrètement il est possible de reprendre les réponses obtenues à la question n°3 de la première partie du second

²⁹⁶ LEFEBVRE, B. et FERHADJIAN, S. (dir.). (2007).

²⁹⁷ ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020).

²⁹⁸ ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020), p. 123.

questionnaire²⁹⁹. Plus exactement, dans la majorité des cas le concept historique est défini avec un rapport à des dates, des lieux, des personnages : « ce sont les fait qui on reelement eu lieu et qui ont été inscrit dans l’histoire » ; « le concept historique c’est toutes les dates, les acteurs et les victimes de ce génocide » ; « le concept historique d’un génocide est tout d’abord : le lieu, la date, nb de personnes tuées, par qui ? pourquoi ? ». Dans ces différents extraits, c’est bel et bien une vision statique de l’histoire qui est dressée, vision qui aurait pour principale vocation de restituer le passé d’une manière descriptive pour le relater sous la forme d’un récit cohérent, jalonné de grandes dates repères, de lieux de la mémoire collective et d’acteurs « moteurs ». Dans la même lignée, les trois tableaux d’élèves pris en photographie exposent une récurrence : la présence – quasi exclusive – de dates dans la colonne de la conceptualisation historique, ce qui revient à dire qu’inconsciemment les élèves ont plutôt associé les dates à l’histoire plutôt qu’au droit.

À partir de cela, il est possible de mettre en avant un obstacle épistémologique quant à la représentation de l’histoire, certains élèves ayant du mal à appréhender la scientificité – dans le sens de sa dimension scientifique – de cette dernière. D’une manière générale elle peut être appréhendée avec des caractéristiques diverses mais on retrouve généralement le processus d’enquête – qui se fait l’écho d’une problématisation – dont découle une argumentation mêlant conceptualisation et connaissances contextuelles nécessaires pour comprendre les sociétés d’un passé plus ou moins lointain³⁰⁰. Selon les différentes analyses, il semblerait que les élèves n’aient pas réussi à dépasser cet obstacle épistémologique, en cherchant à mettre en avant des données contextuelles pour donner de la cohérence à leurs propos – faisant intrinsèquement une association entre faits historiques et vérité historique – au détriment d’une véritable enquête pour se pencher sur les nuances, explicites pour un regard contemporain de 2022, dissimulées dans les sources. À ce propos, un dialogue extrait du *verbatim* de la deuxième séance mérite une attention particulière puisqu’il est directement en lien avec notre réflexion :

« Eline : Ok, c’est quoi des sources ? Ça peut être quoi les sources pour un historien ? Sur quoi on travaille en tant qu’historien pour étudier des concepts justement ?

Élève : des archives.

Eline : qu’est-ce qu’on a dans les archives ?

Élève : des articles de presse ?

²⁹⁹ « Qu’est-ce que le concept historique de génocide ? » ; cf. annexe n°18.

³⁰⁰ Nous ne reviendrons pas ici sur les écueils potentiels et les difficultés inhérentes à la compréhension de l’épaisseur du temps ; cf. ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020).

Eline : en général on a des écrits, qu'est-ce qu'on a encore ?

Élève : des mémoires ?

Eline : c'est-à-dire des mémoires ?

Élève : Bah euh... des trucs qui datent.

[inaudible]

Eline : Oui donc des témoignages ; ça c'est les sources orales.

Dans le cadre cet échange entre Eline et un élève, un apprentissage chez ce dernier est identifiable en ce qu'il arrive peu à peu à tisser un lien entre l'historien, associé à une figure scientifique, et l'écriture de l'histoire, perçue ici comme davantage dynamique par rapport aux éléments soulevés dans les seconds questionnaires rendus. En effet, l'élève a réussi à identifier dans le texte d'Yves Ternon du corpus documentaire les matériaux du travail de l'historien, à savoir les archives. Cela permet de mettre en lumière que les élèves avaient potentiellement conscience que la méthodologie historique, gage de scientificité, reposait sur un travail d'enquête auprès de documents du passé. De même, la suite des réponses apportées par l'élève confirme qu'il visualisait ce qu'est concrètement une archive en nommant tour à tour des articles de presse et des mémoires.

Toutefois, une parole d'un élève peut être extraite car elle est source d'interprétations multiples, il s'agit de la qualification « des trucs qui datent » donnée en définition pour les mémoires. Deux lectures peuvent être dessinées à propos de cela. D'une part, cette phrase peut révéler un malentendu sociocognitif. En effet, si les élèves donnent les « bonnes réponses », ils n'ont pas nécessairement la « bonne définition » des sources³⁰¹. Ils savent ce qu'elles représentent matériellement (des archives, des articles de presse, des mémoires...) mais ils en oublient la notion d'originalité des documents et leur fondamentalité pour les historiens et historiennes. D'autre part, l'extrait expose que l'apprentissage en cours de l'élève fut malmené par l'omniprésence de cette association entre histoire et dates – l'élève définissant les sources comme des éléments qui font date. En ce sens, l'écueil peut être qualifié de périlleux : ce n'est plus l'histoire qui est vu d'une façon encyclopédique, comme une succession de dates, mais bel et bien les matériaux même de la communauté historienne, qui sont vus comme des dates, des vérités au sein desquelles il faut puiser des informations pour replacer et comprendre des événements, et non comme des textes à critiquer car donnant à voir un fait selon un point de vue qui est forcément biaisé.

³⁰¹ Leur définition apparaît incomplète puisqu'elle ne repose que sur un aspect concret (la matérialité de la source) occultant ainsi sa vocation et son utilisation par la communauté historienne.

Ce défaut quant aux logiques d'apprentissage – les élèves n'ayant pas réussi à faire basculer leur représentation initiale de l'histoire vers une autre – est à relier aux logiques d'enseignement durant les cours dispensés et en dehors, mais pas seulement puisque le contexte médiatique a pu avoir une influence non négligeable. Cette tendance générale ne doit cacher certaines traces d'apprentissage d'élèves qui ont réussi à dépasser cet obstacle épistémologique, identifiables dans le second questionnaire. Pour la définition du concept historique de génocide l'un des élèves a effectivement répondu : le concept historique de génocide, « est quand l'acte commis est juste découvert par les historiens, les preuves trouvées sont des preuves montrant qu'il y a eu extermination ou... qui peuvent être qualifiées de génocides ». La confusion lexicale de cet extrait ne doit pas dissimuler la présence d'une définition correcte de l'histoire, en qualité de science, avec un corps scientifique identifié – les historiens –, un matériau – les preuves –, et un objectif – reconstituer le passé par une critique de la preuve, une enquête. Rares sont ces réponses mais elles ne sont en aucun cas absentes, ce qui invite à de la nuance. Ceci dit, le manque de récurrences d'historiens et de sources en réponse à cette question confirme que, pour un grand nombre, cet obstacle épistémologique n'a pas été dépassé, et ce non-apprentissage a pu causer des empêchement par rapport à la démarche conceptuelle qui se trouvait, dès lors, dans une situation de manque de sens.

En résumé, l'ensemble de ces analyses reprenant des grilles de lecture connues³⁰² nous a permis de dresser un premier bilan quant aux apprentissages des élèves durant les séances construites autour de la conceptualisation du génocide. Un premier regard sur le savoir social et le savoir scolaire des élèves a mis en lumière que, pour tendre vers une maîtrise de la démarche conceptuelle, ces derniers s'appuient sur leurs savoirs préexistants et plus spécifiquement sur des données contextuelles. Autrement dit, l'enseignement par la conceptualisation « oblige » les élèves à se trouver eux-mêmes des repères pour viser l'abstraction inhérente à cette pratique. À ce propos, les observations sur l'utilisation ou la non-utilisation de la zone proximale de développement par les stagiaires pointent que les élèves rencontraient des difficultés à passer de la conceptualisation contextualisée à une conceptualisation décontextualisée. Cela nous a permis de constater un écueil quant aux pratiques d'enseignement propres à la conceptualisation : il ne faut pas partir trop vite sur l'abstraction et la décontextualisation pour s'appuyer davantage sur des éléments concrets et, ce, afin de construire une définition rigoureuse et englobante du concept étudié qui pourrait

³⁰² Pour rappel, nous appelons « grilles de lecture » les concepts théorisés dans les travaux de Gaston Bachelard, Guy Brousseau, Lev Vygotski, Stéphane Bonnery et Jean Houssaye.

ensuite être plastifiée et nuancée. Malgré les nombreux défauts énumérés au fil de notre propos, un premier constat positif peut être dressé ici : l'enseignement par la conceptualisation dans une démarche hypothético-déductive est vectrice d'apprentissages multiples – mémorisation, contextualisation, approfondissement voire une appropriation du vocabulaire, etc. En ce qui concerne les défauts, de nombreux malentendus sociocognitifs³⁰³ se sont construits à différentes échelles ayant pu malmener ces apprentissages en construction. Bien évidemment, il convient ici de prendre en considération les différents facteurs énoncés vis-à-vis de l'environnement dans lequel ont pris place les séances. Ces paradoxes associant la conceptualisation à un moteur et un frein pour les apprentissages des élèves furent également soulevés au regard des processus de dévolution et d'institutionnalisation.

Tout cela étant précisé, il convient de revenir sur notre hypothèse de départ qui prévoyait que le recours à la conceptualisation permettait une mise à distance plus importante des objets d'étude, ce qui était associé à un moyen d'améliorer l'intelligibilité de ces derniers et les apprentissages des élèves. À l'aune de cette étude, cette théorie peut être critiquée bien que certains éléments qu'elle avance furent validés. Il est vrai que l'opposition initialement prévue entre la contextualisation et la conceptualisation ne fut pas une voie pertinente, en témoignant les nombreux problèmes nés d'une abstraction trop précoce dans les cours donnés. Comme cela fut indiqué plus haut, la conceptualisation est stimulante pour les élèves mais sa pratique n'est pas assez courante, ce qui rend la démarche conceptuelle compliquée pour ces derniers. Cela est à relier à l'aspect didactique multidimensionnel de la conceptualisation, qui est un exercice où s'articule de nombreuses capacités et connaissances. Pour améliorer l'intelligibilité de l'objet d'étude concerné – ici la compréhension du concept de génocide – il convient de suivre au mieux les étapes de la démarche conceptuelle : conceptualisation contextualisée, décontextualisation et recontextualisation.

III- Vers une opérationnalisation d'une recherche en didactique : perspectives de remédiation en vue d'améliorer les logiques d'apprentissage et d'enseignement

Dorénavant, il semble opportun de proposer une opérationnalisation réfléchie de ces séances, tout en s'appuyant sur l'ensemble des données citées précédemment. Au sein de cette dernière, des modifications tenant tant au fond qu'à la forme pourront être discutées. Aussi, il convient de revenir sur deux éléments qui furent quelque peu minoré dans cette partie : la place

³⁰³ Il convient de rappeler que le principal obstacle épistémologique résidait dans le fait que les élèves n'avaient pas la même représentation de l'histoire que les stagiaires.

des enjeux mémoriels et l'importance de l'étayage, qui idéalement doit mener à un « désétayage ». Cela étant fait, une réponse à notre problématique pourra être construite.

A) Des problèmes rencontrés à une esquisse de solutions envisageables

Tout d'abord, il convient de revenir sur l'obstacle épistémologique majeur identifié dans la partie précédente : la difficulté des élèves à appréhender l'histoire comme une science dynamique où la conceptualisation est une pratique omniprésente. Pour remédier à cela, plusieurs pistes sont envisageables, la plus simple étant l'étude de textes d'historiennes ou d'historiens qui apporterait des éléments de réflexion sur leur pratique professionnelle, la plus compliquée mais davantage porteuse d'apprentissage étant une modélisation partant du savoir social des élèves pour faciliter ce véritable basculement de leurs représentations mentales. Ici, un schéma montrant la posture professionnelle « bi-temporelle » de la communauté historique, à cheval entre le présent et le passé, pourrait être pertinent car rendant vivant et mouvant la science historique. Voici par exemple un essai de ce qui pourrait être construit avec les élèves pour améliorer leur compréhension de l'histoire comme science :

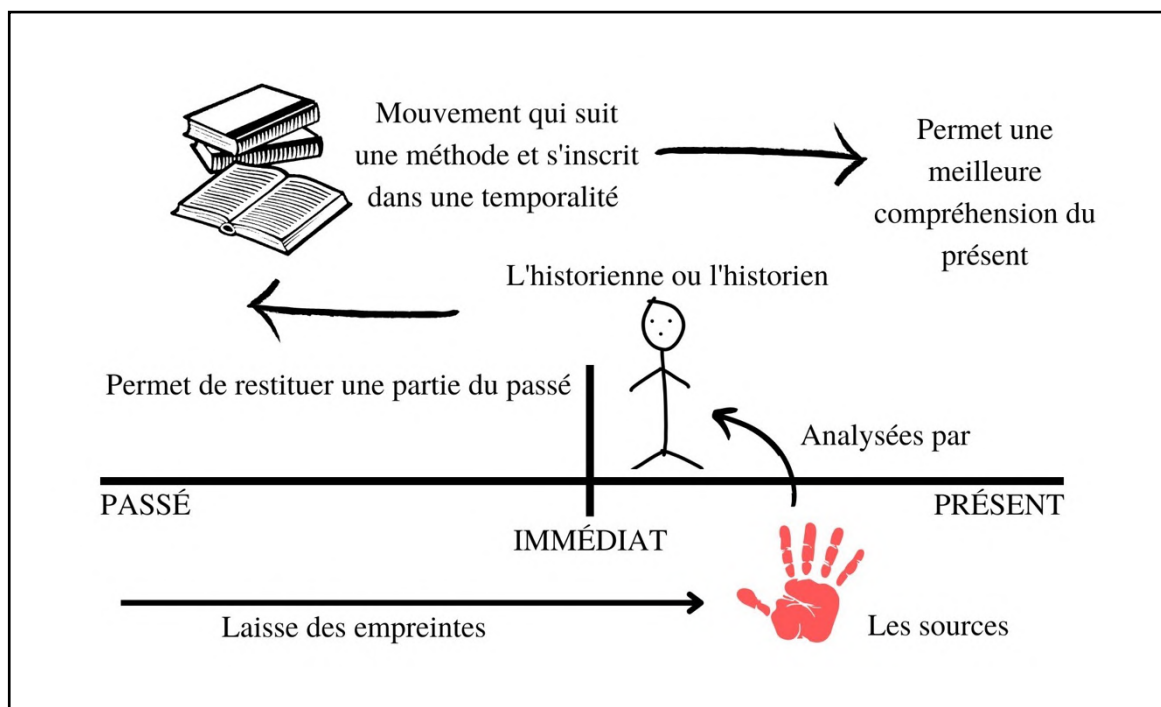


Schéma explicatif de la science historique

Pour rapidement décrire ce schéma, considéré ici comme une piste de solution, il permet de mettre en valeur non seulement les matériaux avec lesquels l'historien et l'historienne travaillent mais aussi la scientificité ainsi que les enjeux de l'histoire. Il permet ainsi aux élèves de mieux dissocier le passé, défini ici une suite d'évènements qui se sont déroulés, de l'histoire, appréhendée ici comme une science qui tente de restituer la complexité du passé tout en améliorant la compréhension du présent. Pour le remplir, l'enseignant pourrait s'appuyer sur le savoir social et scolaire des élèves, les résultats obtenus dans cette recherche ayant déjà mis en lumière que ces derniers disposaient de connaissances diffuses mais existantes sur les sources.

À propos du savoir social des élèves, il fut soulevé précédemment que ce dernier était essentiellement composé de données contextuelles, ce qui est bien entendu à relier à leur représentation de l'histoire et aux enjeux d'apprentissage tels qu'ils sont cadrés dans les programmes que le personnel enseignant doit suivre. Ici, il convient de revenir sur une donnée qui fut soulevée dès l'introduction, puis explicitée et justifiée dans les premières parties de cette recherche, à savoir la mise à l'écart des enjeux mémoriels. À l'aune de nos recherches il semblerait qu'une approche davantage nuancée et inclusive à l'égard de ces enjeux pourrait être construite, puisqu'ils composent pour une grande partie le savoir préexistant des élèves³⁰⁴. En ce sens, les enjeux mémoriels propres au génocide pourraient être des pistes d'enrôlement plus que privilégiées pour mener vers une démarche conceptuelle, et ce malgré les critiques de ce procédé avancées par d'autres recherches³⁰⁵. Concrètement, une problématisation articulant l'histoire et la mémoire³⁰⁶ permet de faire un « premier pas » vers une conceptualisation contextualisée³⁰⁷. En définitive, une entrée par les enjeux mémoriels pourrait être une piste de solution car elle apporterait une meilleure cohérence d'ensemble aux étapes de la conceptualisation.

Cela étant dit, le triangle pédagogique de Jean Houssaye fut de nombreuses fois repris dans le cadre de cette recherche et il convient de le solliciter une dernière fois pour tenter une opérationnalisation englobante ainsi que préciser, selon des axes définis, des malentendus sociocognitifs identifiés. Pour continuer sur les enjeux mémoriels, un tissage opéré à partir de

³⁰⁴ La mémoire est effectivement un élément socialement vif aujourd'hui, médiatiquement présent et omniprésent dans leur cursus scolaire ; cf. partie ...

³⁰⁵ Cf. La place accordée à la mémoire dans les propositions didactiques construites dans LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007).

³⁰⁶ Nous laissons intentionnellement de côté ici la mémoire comme objet d'histoire puisque nous pensons que cela peut mener à plus de confusions que d'éclaircissements.

³⁰⁷ L'enseignement des enjeux mémoriels permet effectivement de faire le passage du présent vers le passé – pourquoi garder telle trace du passé aujourd'hui ? – qui peut être consolidé ensuite par un étayage contextuel – de quelle période du passé est-il question ? – ce qui mène finalement à une entrée dans la science historique – comment connaissons-nous ce passé ?

ces derniers, qui reprendrait le savoir social des élèves, permettrait de réduire les désagréments situés au niveau de l'axe « communiquer ». En ce qui concerne les défauts relevant des logiques d'enseignement, comme les confusions entre les stagiaires, les attentes trop élevées, la mauvaise utilisation de la « zone proximale de développement », peu de solutions réellement envisageables peuvent être émises. Pour reprendre le rapport de Vincent Duclert³⁰⁸ il est vrai que l'enseignement du génocide pose de nombreux problèmes et les solutions sont davantage d'ordre institutionnel que de l'ordre de la pratique individuelle, des élèves comme des enseignants. Cependant, cette recherche a su démontrer que cette difficulté est à relier à une autre tendance générale : la complexité de la conceptualisation et sa quasi-absence des objectifs d'apprentissage prévus dans les bulletins officiels de l'Éducation nationale. Dès lors, pour pallier les défauts propres à la pratique de la conceptualisation des élèves, il faudrait une revalorisation de cette démarche à l'échelle de l'institution. Enfin, une piste de remédiation fut déjà esquissée pour améliorer la prise en charge de la conceptualisation par les élèves, ce qui fait écho à l'axe « apprendre » du triangle de Houssaye. Effectivement, il fut déjà énoncé que pour permettre un meilleur apprentissage de la conceptualisation il est préférable de cadrer cette pratique avec une méthode rigoureuse décomposable en trois parties : la conceptualisation contextualisée, la décontextualisation du concept, la manipulation du concept par la conceptualisation recontextualisée. D'un point de vue de l'élève ce cheminement lui permet dans un premier temps de réinvestir son savoir social et scolaire préexistant pour construire une définition rigoureuse d'un concept. Dans un second temps, cette définition gagnera pour lui de la substance, de la cohérence et de la complexité, puisqu'il sera traité en dehors d'un contexte où il est habituellement manipulé³⁰⁹. Par une problématisation récurrente, l'élève devra ensuite manipuler le concept en gardant ses contours tout en les nuancant selon le contexte étudié. C'est en ce sens qu'une conceptualisation peut être réussie tout en étant gage d'apprentissages divers et variés.

Ici l'étayage a une importance qui doit progressivement croître puis décroître, ce que nous nommons par deux processus complémentaires : le « surétayage » qui doit être suivi d'un « désétayage ». Durant la phase d'apprentissage de la conceptualisation contextualisée l'enseignant devra prévoir des étayages et des actions de guidage pour éviter l'élaboration de malentendus sociocognitifs et pour expliciter les enjeux du cours. Lors de l'étape suivante un « surétayage » pourrait être le bienvenu pour aider les élèves dans l'exercice de l'abstraction.

³⁰⁸ DUCLERT, V. (dir.). (2018) ; aussi présenté dans d'autres ouvrages comme LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007) ; FALAIZE, B. (2018).

³⁰⁹ Dans notre cas, le contexte choisi fut la vie de Lemkin qui permet d'appréhender la création d'un concept.

Comme nous l'avons effectivement vu cela peut être bénéfique, en témoigne la réussite des étayages fournis sur la conceptualisation juridique du concept de génocide. Lors de la prise en main de la conceptualisation par les élèves un « désétayage » est à prévoir, en réduisant les aides que les enseignants pourraient donner aux élèves. Derrière cela il faut comprendre une réduction des guidages à l'oral mais aussi à l'écrit, avec la suppression par exemple du double-tableau donné durant la seconde séance expérimentale.

B) Et si c'était à refaire ? Proposition de remédiation aux séances

Si nous devons proposer une remédiation à ces séances, nous réitérerions l'expérience avec des classes de Terminale, de la voie générale ou technologique, étant donné que le programme d'histoire s'y prête plus facilement et que leur capacité d'abstraction sont meilleures que dans les classes des niveaux inférieurs. En Terminale générale, le thème de l'année est : « Les relations entre les puissances et l'opposition des modèles politiques, des années 1930 à nos jours » à conduire en 48 heures. Une courte séquence sur la conceptualisation du génocide pourrait ainsi s'intégrer au thème 4 « Le monde, l'Europe et la France depuis les années 1990, entre coopérations et conflits » entre le chapitre 1 « Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux » terminant sur un point de passage sur le 11 septembre 2001 et le chapitre 2 « La construction européenne entre élargissement, approfondissement et remises en question ». En effet, les élèves auront ainsi étudié le génocide des Juifs et des Tsiganes et celui des Tutsis dans les chapitres précédents. En Terminale technologique, cette séquence pourrait conclure le dernier thème « La France de 1945 à nos jours : une démocratie » et s'ils n'auront abordé que le génocide des Juifs et des Tsiganes, ils disposeront a priori d'une solide culture administrative, politique et juridique au moins française au vu du dernier thème.

Cette courte séquence ne doit pas seulement être appréhendée comme un « point de passage et d'ouverture » mais plutôt comme ayant un moment « bilan » qui engloberait des éléments vus au cours de l'année avec un retour réflexif. Il s'agit de profiter de quelques heures pour revenir sur plusieurs événements, notions et concepts abordés au fil de l'année et d'en proposer une sorte de « point de tissage et de fixation » des apprentissages tout en approfondissant les logiques de réflexion des élèves – objectif rarement mis en place au sein des programmes scolaires. Pour ce faire, il s'agira d'y accorder quatre heures, soit quatre séances de 55 minutes chacune, pour avoir le temps d'ancrer les apprentissages et d'amorcer une démarche réflexive.

Sur les six domaines de compétences à travailler en classe de Terminale³¹⁰, il conviendrait d'en viser trois spécifiquement, à savoir : contextualiser, employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines ainsi que conduire une démarche historique et la justifier. Ces compétences seront à travailler et à adapter selon différents degrés en fonction de la voie générale ou technologique. Les deux premières séances seront plutôt consacrées à la contextualisation, à la fixation de notions et concepts et à l'utilisation d'outils propres à la discipline tandis que les deux dernières séances auront pour objectif d'engager les élèves dans une démarche historique voire juridique pouvant tout à fait se justifier dans le cadre de l'enseignement moral et civique.

Lors de la première séance, il s'agira de poser les contours de la séquence, d'en expliciter les enjeux et objectifs afin de permettre l'enrôlement des élèves. Dans un premier temps, il conviendra de revenir sur une conceptualisation contextualisée du génocide par l'exemple du génocide des Juifs et des Tsiganes et les enjeux mémoriels qui peuvent être rencontrés. Tout comme l'indique Barbara Lefebvre et Sophie Ferhadjian, une entrée pour la conceptualisation du génocide par le cas des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale est à privilégier puisqu'il s'agit d'un sujet dont les élèves disposent d'un savoir social et scolaire étendu³¹¹. Contrairement à ce que nous avons proposé, il s'agira ici de reprendre les étapes du génocide des Juifs pour apporter une définition rigoureuse du concept de génocide. Par cette action qui sera guidée par un étayage de l'enseignant, c'est la démarche de l'abstraction qui sera facilitée³¹². En dehors de la contextualisation de ce génocide, les enjeux mémoriels qu'il soulève pourraient être sollicités et ce pour dépasser un obstacle épistémologique rencontré durant la phase d'expérimentation, à savoir l'appréhension de l'histoire comme une science. Grâce à un étayage et une simplification, les élèves pourraient être amenés à différencier ce qui tient de la mémoire de ce qui tient de l'histoire³¹³. Dans un second temps, les professeurs amèneront les élèves vers une seconde contextualisation davantage propre à la conceptualisation qu'à l'utilisation du concept de génocide, et ce, à travers l'étude de la Convention de 1948 et des travaux de R. Lemkin. Cela devrait aboutir à la définition juridique du génocide créée après le « massacre » des Juifs établissant des caractéristiques fixes juridiquement répréhensibles. Cette étude des critères établis par la Convention de 1948

³¹⁰ À savoir : connaître et se repérer, contextualiser, employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines, conduire une démarche historique ou géographique et la justifier, construire une argumentation historique ou géographique et utiliser les outils numériques.

³¹¹ LEFEBVRE, B. (dir.) et FERHADJIAN, S. (dir.) (2007).

³¹² L'abstraction n'est possible que si la conceptualisation contextualisée mène à une première définition précise.

³¹³ Ici le schéma construit dans la partie précédente pour illustrer l'histoire en qualité de science pourrait être construit avec les élèves en rajoutant des figurés pour représenter et définir la mémoire.

permettrait de tendre vers une décontextualisation progressive du génocide. En définitive, cette séance permettra aux élèves de comprendre un concept dans un contexte. La première partie permettra d'appréhender les réalités d'une application du concept (les élèves apprennent que le génocide des Juifs peut être qualifié de génocide car l'on retrouve les critères définis par le concept). À la suite de la seconde partie, les élèves étudieront l'émergence de cette conceptualisation répondant à un contexte géopolitique précis.

La deuxième séance servira tout d'abord à la création d'un outil et support : la triple frise chronologique³¹⁴. Cette dernière a pour objectif de fixer à nouveau des éléments vus précédemment en rappelant que la conceptualisation du génocide se comprend par un effort de contextualisation. De même, elle n'a pas seulement pour objectif d'améliorer la compréhension d'un contexte, elle doit également aider les élèves à enclencher un processus d'abstraction par rapport au concept de génocide. Pour les aider à cette démarche de conceptualisation décontextualisée, nous avons fait le choix de traiter de deux conceptualisations du génocide : celle juridique et celle historique. Ici, deux possibilités s'offrent au professeur : soit l'enseignant utilise des textes pour guider les élèves³¹⁵, soit il s'appuie sur la frise chronologique en la problématisant davantage³¹⁶ – en posant par exemple la question de la manipulation du concept de génocide des décennies ou siècles précédant sa création. Il est également possible de combiner ces deux possibilités qui sont tout à fait complémentaires. Dans l'idéal, cette séance permettra aux élèves de disposer d'un double registre propre à la conceptualisation du génocide avec une définition juridique rigoureuse – celle de la Convention de 1948 – et des notions annexes manipulés par les historiens et historiennes pour appréhender la complexité de ce phénomène (d'expérience génocidaire, de violence génocidaire ou encore de processus génocidaire, etc.). Bien évidemment, ce haut niveau d'abstraction n'est valable que s'il est suivi ensuite par un processus de conceptualisation recontextualisée, c'est-à-dire en confrontant l'abstrait à des cas concrets.

Les deux dernières séances auront pour but de placer les élèves en tant qu'« actants » pour reprendre l'expression de Guy Brousseau³¹⁷, c'est-à-dire qu'ils devront se montrer autonomes et devenir ainsi responsables de leurs apprentissages³¹⁸. Cela passera par des travaux

³¹⁴ Durant l'expérimentation, l'utilisation de cette triple frise a été bénéfique.

³¹⁵ Pour ce faire, il est possible de reprendre les textes déjà sélectionnés tels ceux d'Yves Ternon notamment.

³¹⁶ Tout l'enjeu de cette séance tournera autour de la problématisation, de savoir s'il l'on peut parler de génocide avant la création du concept de génocide, autrement dit, comment passer de la contextualisation à la décontextualisation ?

³¹⁷ BROUSSEAU, G. (1998).

³¹⁸ En complémentarité à cela, l'enseignant doit procéder à un « désétayage » pour que cette dévolution fonctionne le mieux possible.

de groupes où ils devront adopter une posture de juriste ou d'historien³¹⁹. Ces démarches historique ou juridique devront être adoptées afin d'analyser deux à quatre « massacres » (le nombre est à adapter en fonction des capacités des élèves) tels que celui des Juifs et des Tsiganes, des Tutsis, des Vendéens et des Amérindiens. Les apprentis juristes devront observer, analyser et interpréter ces « massacres » par l'objectif du droit en justifiant s'il s'agit ou non d'un génocide en droit, s'ils répondent aux critères imposés par la Convention de 1948 et s'ils sont ou non reconnus par la communauté internationale et en quoi cela peut poser problème. Les apprentis historiens devront mener un travail plus fin afin d'établir s'il est possible de parler de génocide en histoire pour certains massacres ou s'il est plus approprié de nuancer le concept tout en questionnant les notions d'expérience génocidaire, de violence génocidaire ou encore de processus génocidaire³²⁰. Ainsi, la troisième séance a une vocation préparatoire, les élèves auront à leur disposition des dossiers documentaires fournis sur chacun de ces « massacres », ils travailleront en équipe de juristes ou d'historiens afin de préparer leur argumentaire. La quatrième et dernière séance est pensée pour le passage à l'oral des « équipes » suivi d'une mise en commun, au sens de collectif, c'est-à-dire que chacun a « voix au chapitre » et que la classe doit parvenir à un consensus à la fin³²¹. En guise d'ouverture, il pourrait être pertinent de revenir sur les enjeux mémoriels propres à chaque génocide ou massacre afin que les élèves appréhendent concrètement le dynamisme de la science historique et des reconnaissances juridiques. Ce moment servira aux élèves de retour réflexif sur le chemin parcouru depuis la première séance, donnant sens aux enseignements reçus.

C) Quels objectifs d'apprentissage pour une conceptualisation réussie ?

Le cadre théorique et pratique d'une potentielle remédiation étant posé il convient de construire une réflexion englobante problématisant l'ensemble de nos hypothèses et savoirs

³¹⁹ À l'aune des résultats de l'expérimentation nous pensons qu'un même groupe ne peut pas travailler sur les conceptualisations juridique et historique dans le même temps, c'est pour cela que nous faisons le choix de les diviser. Une autre possibilité pourrait être envisagée, à savoir la formation de deux groupes opposés par « massacre », l'un chargé de défendre qu'il y a eu génocide et l'autre de remettre en question cela. Néanmoins le danger du négationnisme et du révisionnisme étant élevé, nous préférons mettre cette option de côté.

³²⁰ En d'autres termes, il sera attendu une remobilisation des notions propres à la conceptualisation historique du génocide. Les élèves devront justifier s'il y a eu ou non une violence génocidaire, si un processus génocidaire est identifié ou non, s'il y a eu expérience génocidaire ou non, etc. En conjuguant cela à une fiche historique du « massacre » donné qui reprendrait le nombre de morts, les auteurs, les victimes, le(s) lieu(x), les dates, etc., ils devront justifier le concept utilisé pour désigner le massacre – soit continuer à manipuler le terme de massacre, soit défendre l'usage du concept de génocide.

³²¹ Ces consensus pourraient prendre la forme de fiche d'identification pour chaque « massacre ».

préexistants à notre expérimentation, et ce, dans une logique de confrontation et d'hybridation d'idées à des résultats. En ce sens, il semble opportun de repartir de ce qui était aux prémices de notre pensée : une modélisation problématisée de la conceptualisation du génocide mêlant logiques d'enseignement et d'apprentissage³²².

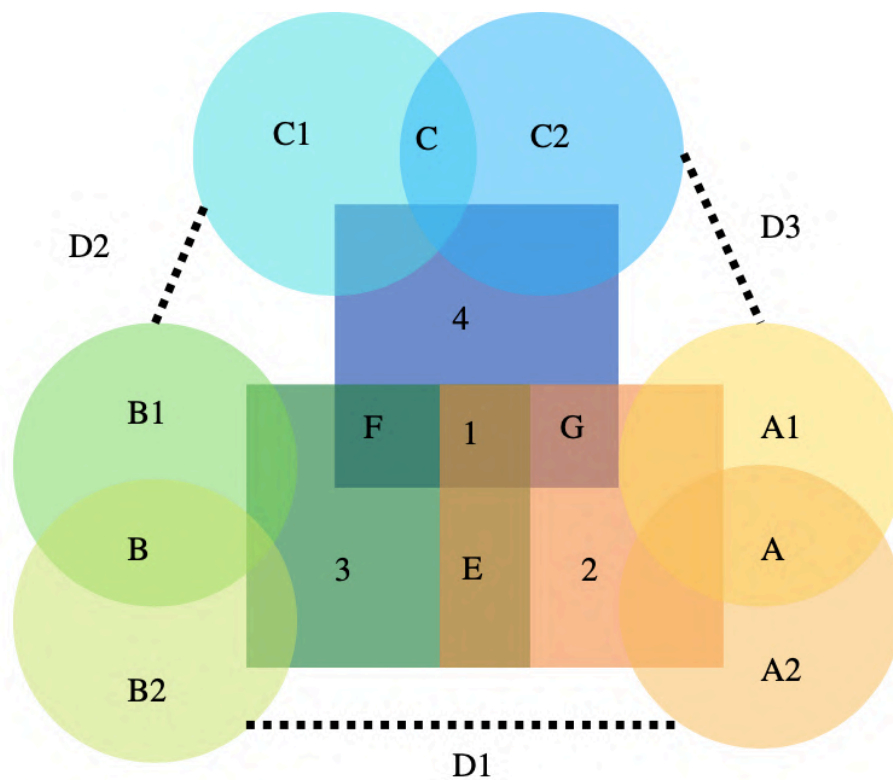


Schéma « De la conceptualisation des génocides, un élément en interaction avec différents apprentissages et enseignements³²³ »

Pour lire confortablement cette modélisation englobante, il convient de définir ce qui se trouve en son centre (1), à savoir l'objectif d'apprentissage principal, ici la conceptualisation du concept de génocide. Autour de ce dernier gravite trois étapes didactiques (2, 3 et 4) menant à cet objectif d'apprentissage, qui sont eux-mêmes reliés par des « points de passage », associés ici à des savoir-faire, des capacités que les élèves seront amenés à développer en passant d'une étape à une autre. Comme cela fut déjà répété, la première étape (2) renvoie à la conceptualisation contextualisée, la seconde (3) à la décontextualisation de la conceptualisation et la troisième (4) à la conceptualisation par la recontextualisation. Entre ces étapes les élèves

³²² Cette nouvelle modélisation est bien entendu à regarder en miroir à la première modélisation problématisée proposée dans le premier chapitre de cette recherche, puisqu'on ne peut comprendre une remédiation sans avoir en tête ce qui est modifié.

³²³ Se référer à l'annexe n°19.

sont tout d'abord amené vers une démarche d'abstraction (E) puis vers la manipulation concrète d'un concept (F) pour finir sur un retour critique de leurs représentations initiales de la conceptualisation (G)³²⁴.

L'ensemble de ces données s'inscrivent dans des logiques d'apprentissages particulières, chaque étape faisant travailler les élèves sur des éléments spécifiques, que nous avons décidé de diviser en deux³²⁵. Dans le cadre de l'enseignement de la conceptualisation contextualisée, deux apprentissages principaux (A), identifiés à l'aune des analyses sur notre corpus documentaire, furent relevés, à savoir la maîtrise d'un contexte par les élèves (A1) et l'appropriation d'un lexique (A2). Pour être plus juste et convenir à ce que nous avons énoncé précédemment, il conviendrait de renommer ces apprentissages pour visualiser le premier comme une remobilisation d'un contexte grâce à une réflexion diachronique sur les enjeux mémoriels des génocides, gage d'une première contextualisation, et le second comme une « réappropriation » d'un lexique spécifique tissée par l'enseignant avec un appui régulier sur le savoir social et scolaire des élèves³²⁶. Effectivement, il fut déjà établi plus haut qu'une reprise d'un vocabulaire des élèves étayé par l'enseignant pourrait permettre d'établir une définition rigoureuse du concept étudié. Par ailleurs, lorsque cela était conjugué à une contextualisation concrète et connue, on a pu observer que les élèves donnaient plus de sens et de corps à l'exercice de la conceptualisation en cours.

C'est en ce sens que nous avons privilégié ces deux apprentissages puisqu'ils permettent à l'élève de se lancer confortablement dans l'abstraction, démarche intellectuelle qui demande une charge cognitive importante. Pour accompagner cela, une logique d'enseignement (D1) semble être pertinente : que l'enseignant se place dans une position d'étayage – sans pour autant avoir recours à un savoir descendant – pour aider les élèves au dépassement du premier obstacle épistémologique, l'explicitation de la démarche conceptuelle³²⁷.

Cela étant fait, nous considérons que les élèves peuvent entrer dans une nouvelle problématisation du concept étudié en le décontextualisant afin de mieux appréhender sa complexité et sa paradoxale « plasticité rigide ». Ici deux apprentissages (B) sont au cœur de

³²⁴ Nous considérons effectivement que pour que l'élève entérine son apprentissage il doit se rendre compte de son parcours réflexif et de la richesse intellectuelle que cela implique, ce qui fait bien évidemment écho au concept « d'obstacles épistémologiques » ; cf. BACHELARD, G. (1938).

³²⁵ Il est possible ici de multiplier l'identification des apprentissages des élèves durant un cours sur la conceptualisation, mais nous avons décidé de ne retenir et d'expliciter que les principaux, dans un souci de clarté.

³²⁶ Cela n'est pas précisé mais il est clair que cette pratique permet de réduire les malentendus sociocognitifs qui pourraient émerger dans une démarche conceptuelle ardue en évaluant la « zone proximale de développement » des élèves.

³²⁷ Cela fait effectivement écho à la représentation de l'histoire qui doit être basculée, car pour que la conceptualisation soit gage de scientificité l'histoire doit auparavant être entendue comme une science.

ce processus didactique et pédagogique : la compréhension d'un exemple de conceptualisation (B1) et l'observation d'utilisations différentes d'un même concept (B2). Pour notre cas nous avons pu mettre en valeur la richesse de l'étude d'une conceptualisation par les élèves avec une frise expliquant ce procédé³²⁸. De plus le choix d'une double conceptualisation, juridique et historique, fut justifiée à plus d'un égard dans cette richesse et c'est pourquoi il conviendrait de reprendre cette lecture pour appréhender avec les élèves la diversité de la manipulation des concepts. Ici les élèves devraient apprendre qu'un concept est un terme désignant une réalité définie, c'est-à-dire qu'il est « unique » et englobant, mais que selon son contexte d'utilisation il peut être manipulé différemment, d'où la « plasticité rigide ».

Pour accompagner les élèves dans l'acquisition et l'ancrage de cet apprentissage une logique d'enseignement semble indiquée (D2), bien qu'il fût déjà esquissé qu'elle peut être critiquée et remplacée par d'autres mises en pratique pédagogique et didactique, à savoir le « surétayage ». Avec une position de « surétayage » avec un guidage à l'écrit, à l'oral et dans les fichiers d'activité, l'enseignant pourrait aider les élèves à dépasser un second obstacle épistémologique identifié précédemment : l'abstraction³²⁹. Nos données ont effectivement indiqué que les élèves avaient du mal à se représenter ce qu'est l'abstraction, définie en lien avec la conceptualisation car permettant de poser une réflexion sur un objet isolé pour en relever ses caractéristiques.

Dans le cadre de la conceptualisation par la recontextualisation, amenée par l'étude des manipulations du concept visé, deux apprentissages cruciaux furent délimités (C). D'une part, les élèves devraient être capable de construire une lecture scientifique d'un évènement donné, en argumentant l'usage d'un concept et en le justifiant à l'aune de sources d'une période (C1). D'autre part, les élèves seraient attendus sur l'adaptabilité et la nuance apportées au concept pour que son usage respecte le contexte de l'évènement étudié (C2), ce qui revient à dire que les élèves pourront apprécier tant l'épaisseur du temps que le sens des mots. C'est en ce sens que la contextualisation et la conceptualisation, opposées en introduction, sont intrinsèquement liées, l'une permettant l'autre et vice versa.

En ce qui concerne la logique d'enseignement retenue, nous conseillons ici une position de « désétayage » pour que les élèves prennent en charge leur propre apprentissage, c'est-à-dire

³²⁸ Pourtant, nous avons aussi mis en lumière que cet exercice pouvait mener à des confusions s'il était mal cadré par l'enseignant. Deux possibilités peuvent être offertes ici, en reprenant le triangle de Houssaye : soit l'enseignant se place dans une position surplombante avec un savoir descendant et un « surétayage » (prédominance théorique de l'axe « enseigner »), soit il demande aux élèves de résoudre ce problème historique par eux-mêmes avec un travail en autonomie (prédominance théorique de l'axe « apprendre »).

³²⁹ Derrière l'action de guidage de l'enseignant plusieurs réalités concrètes peuvent être dessinées comme le don de frises, de schémas interprétatifs, de carte mentale, de fiche lexicale, etc.

la manipulation concrète et scientifique – voire professionnelle – d’un concept. En guise d’ouverture et de conclusion l’enseignant pourrait laisser les élèves dans une démarche « d’auto-débat » avec une institutionnalisation par les pairs autour de la question des enjeux mémoriels qui découlent des deux conceptualisations : quels enjeux pour quelle conceptualisation et quelle(s) différence(s) ?

CONCLUSION

« Débuter des recherches sur les génocides, assumer la tâche de les enseigner, imaginer de les montrer au travers d'expositions, de documentaires, etc. exigent d'inscrire ces actes de savoir dans une compréhension élargie des faits génocidaires. Il convient en premier lieu de ne pas isoler l'histoire des génocides de l'histoire des violences de masse quand bien même les premiers procèdent dans leur intention et leur réalisation d'une volonté collective absolument déterminée et pleinement rationnelle³³⁰. »

DUCLERT, Vincent, Les génocides. *La documentation photographique*, 8127, p. 13.

Le postulat assumé au sein de ce travail était d'admettre que la « compréhension élargie des faits génocidaires » évoquée par Vincent Duclert était non seulement fondamentalement importante mais également nécessaire afin de pouvoir toucher à la conceptualisation du génocide. En outre, c'est bien la conceptualisation comme moyen d'enseigner et d'apprendre qui se trouvait au cœur de ce travail sur le concept de génocide dénonçant un enseignement du génocide qui serait insuffisant, incomplet et parfois trop porté sur son caractère exceptionnel. Il s'agissait ici de créer des ponts entre la recherche en histoire et la recherche en didactique de l'histoire afin d'imaginer une proposition didactique qui rassemblerait et mettrait en œuvre le postulat de départ, à savoir que les logiques d'apprentissage et d'enseignement doivent se nourrir d'approches hypothético-déductives passant par la conceptualisation afin d'approfondir et de solidifier les connaissances des élèves.

Pour construire cette proposition didactique nous avons, dans un premier temps, construit un cadre théorique qui se voulait le plus large possible et à la fois précis. Un grand nombre des contours de ce cadre furent construits sur des hypothèses qui, à l'aune de notre expérimentation, peuvent être critiquées et remises en question. En guise d'illustration, la marginalisation des émotions dans les pratiques d'apprentissage et d'enseignement touchant à la conceptualisation du génocide peut être interrogée. Il est vrai que des questions supplémentaires au sein des questionnaires auraient permis de tendre vers les émotions des élèves, leur sensibilité par rapport au sujet donné, ce qui aurait pu améliorer nos connaissances sur le savoir social des élèves³³¹. À ce propos, il fut postulé dès les premières pages que la

³³⁰ DUCLERT, V. (2019), p. 13.

³³¹ Dès lors nous rejoignons ce qui fut dit précédemment à propos des émotions : ces dernières ne peuvent pas vraiment être traitées comme des données complémentaires aux recherches en didactique mais qu'elles pourraient faire l'objet d'études à part entière.

conceptualisation permet de lier les logiques d'apprentissage et d'enseignement avec une mise en valeur des savoirs scolaires et sociaux des élèves et une mise à l'écart des enjeux mémoriels. Néanmoins, cette mise à la marge des enjeux mémoriels présente en filigrane dans cette recherche peut être nuancée après la prise en compte de nos observations. Une grande partie du savoir social des élèves est effectivement liée à ces enjeux mémoriels. Ainsi, une mise à l'écart de ces derniers renvoie intrinsèquement à une occultation ou plutôt une non-utilisation d'une part importante du savoir social des élèves. Ce manquement a pu freiner tant les pratiques tenant à l'enseignement que les démarches tenant aux apprentissages.

Ce mémoire a tout de même le mérite d'avoir démontré que le recours à la conceptualisation était, certes, un élément ambitieux et complexe mais qu'il était porteur d'apprentissages divers pour les élèves tant au niveau des savoirs que des savoir-faire³³². Par rapport à cela, nous avons mis en lumière qu'il est conseillé de faire apprendre la conceptualisation aux élèves en suivant trois étapes didactique et pédagogique : la conceptualisation par la contextualisation, la décontextualisation de la conceptualisation ainsi que la conceptualisation par la recontextualisation. Malgré nos dires présents dans l'introduction, il faut admettre que la contextualisation et la conceptualisation ne peuvent être mises en opposition, ni être comparées puisque l'une et l'autre se complètent, bien qu'elles disposent de registres d'apprentissage, d'enseignement et de pratiques propres³³³. Dès lors, le recours à différentes formes de contextualisation en lien avec la conceptualisation ajoute à cette dernière une forte plus-value. En ce qui concerne les logiques d'enseignement, l'usage de la conceptualisation « oblige » l'enseignant à se placer dans une démarche scientifique complexe au sein de laquelle il peut être amené à maîtriser des enjeux épistémologiques épineux. Cela l'amène également à concevoir des objectifs d'apprentissage plus poussés touchant davantage à la scientificité historique³³⁴. En résumé, la conceptualisation permet d'ajouter un degré réflexif qualitatif aux logiques d'enseignement ce qui, par effet de ruissellement, peut proposer des améliorations par rapport aux logiques d'apprentissage des élèves.

Bien que nous ayons démontré l'importance de la conceptualisation dans les logiques d'apprentissage et d'enseignement, celle-ci reste à défendre auprès des élèves qui, pour la grande majorité, n'ont pas su appréhender cela. Certains écueils ont effectivement pu freiner

³³² Cela est à relier à la richesse réflexive inhérente à l'application d'une démarche hypothético-déductive.

³³³ Par exemple, les mêmes procédures ne sont pas sollicitées pour définir un événement et un concept bien que des croisements peuvent être opérés.

³³⁴ Dans le cadre de cette recherche, nous avons dû apporter une réflexion sur ce qu'est un concept en histoire et sur comment transmettre cela à un niveau donné. Il est fort probable que dans une démarche « classique » nous n'aurions pas eu à nous confronter à cet obstacle en nous attardant sur la définition du génocide et les faits confirmant l'utilisation de ce terme.

cet apprentissage comme des obstacles épistémologiques et sociocognitifs précédemment identifiés et explicités. Plus exactement, cette recherche a involontairement pointé un biais fondamental pour l'apprentissage de l'histoire, à savoir la vision-même de l'histoire par des élèves de Terminale technologique. En effet, comment espérer dévolution et institutionnalisation autour de la conceptualisation du génocide – sujet déjà bien ambitieux – si ces processus sont inopérants quant à la place de l'histoire dans l'esprit des élèves ? Les représentations de l'histoire façonnées par tant de facteurs tels que l'école, les médias, la culture ou encore la politique sont encore bien loin de refléter les réalités de l'histoire dessinées par les chercheurs et chercheuses.

En définitive, le concept de génocide véhicule plusieurs paradoxes : il est à la fois juridiquement fixé et, dans le même temps, son application peut être étendue. Si l'on écarte le domaine de la loi, toutes les sciences humaines et sociales ont pu s'emparer du terme « génocide » et se servir de la souplesse qu'il peut transporter pour l'appliquer à une infinie de situations. Il peut ainsi être défendu que la conceptualisation du terme n'est pas définitivement close, que la définition peut être appelée à être modifiée ou plutôt étendue. Ainsi, le 1^{er} décembre 2022, l'Allemagne a reconnu l'Holodomor, la famine des années 1932-1933 orchestrée par Staline en Ukraine faisant des millions de morts, comme un génocide par « extermination par la faim ». En mettant de côté la situation politique, dans laquelle l'Allemagne reconnaît une filiation directe entre Joseph Staline et Vladimir Poutine dans le contexte de la guerre en Ukraine, l'apposition de ces quelques mots – « extermination par la faim » – ouvre la voie à d'autres reconnaissances de génocide, à d'autres formes pouvant amener au renouvellement du concept de génocide, de sa conceptualisation – autant de perspectives intéressantes d'un point de vue des logiques d'enseignement et d'apprentissage pour l'avenir.

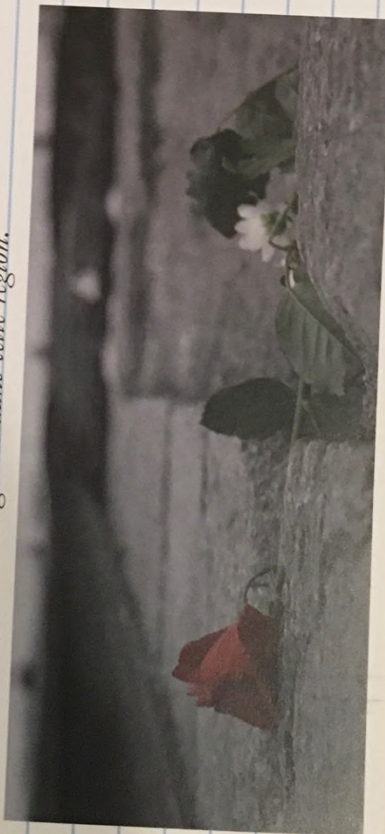
ANNEXES

Carnet de Mémoire

Jeudi 1^{er} février 2007

Nous avions rendez-vous à 4 heures du matin devant le lycée puis nous sommes partis à l'aéroport d'Aulnat pour prendre l'avion en direction de Cracovie.

C'était pour moi, comme pour beaucoup de mes camarades, un baptême de l'air et nous l'avons effectué dans le plus grand confort avec une vue magnifique. Pendant le transfert depuis l'aéroport de Cracovie jusqu'à Auschwitz-Birkenau, une guide polonaise nous a parlé de la vie pendant la guerre dans cette région.



Cher Joseph, je te vois remercie de nous avoir fait visiter ce camp et de nous avoir raconté ce qui s'était passé à Auschwitz. Je savais que l'endroit était grand mais j'ai tout de même été très impressionné par l'immensité des lieux. Je ne pensais pas qu'il y aurait autant d'émotion et de tristesse quand nous sommes entrés dans les chambres à gaz. Je me disais que nous marchions là où des milliers de déportés avaient été tués et cela me donnait des frissons. Encore merci.

Julien

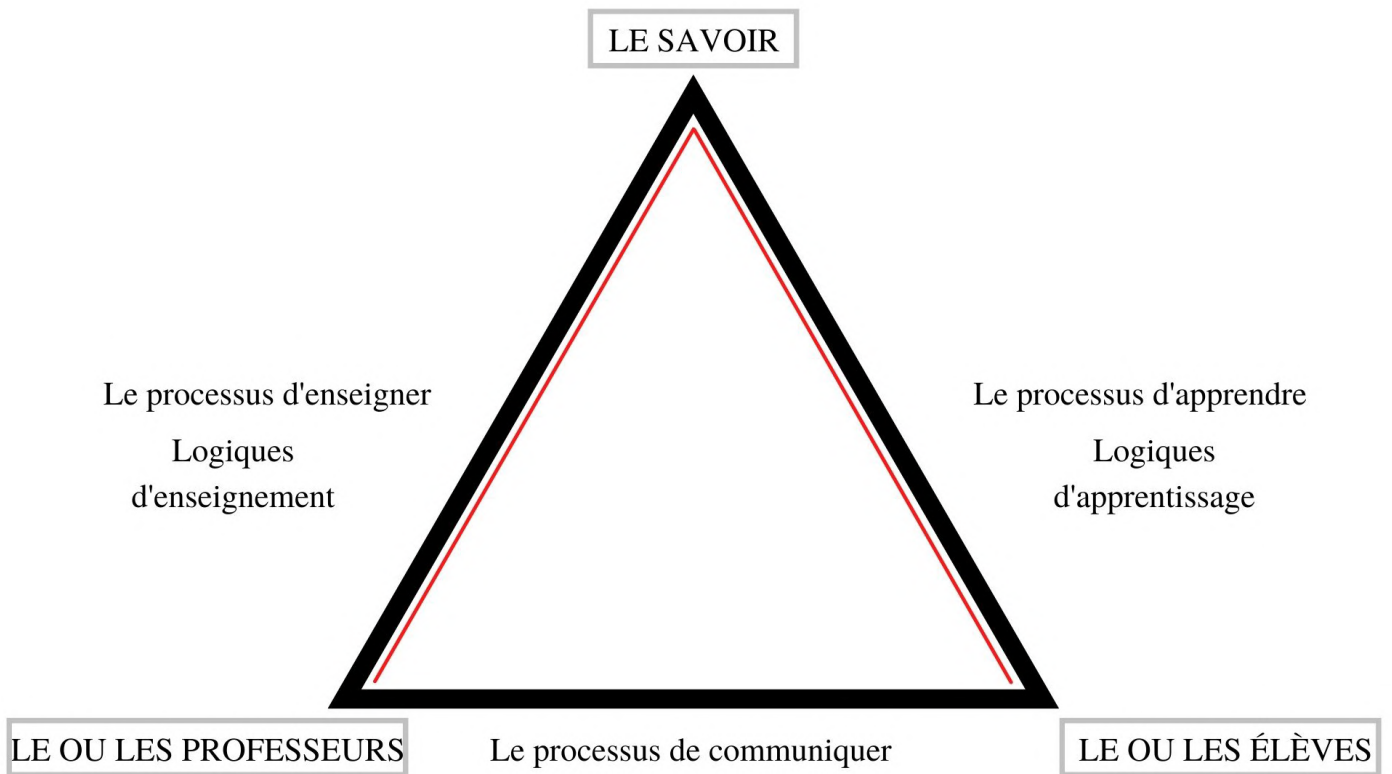
Bonjour, Joseph,

La première chose qui m'a choqué est la taille gigantesque du camp qui, je dois l'avouer, est vraiment impressionnante. L'ambiance qui règne dans ces lieux est très troublante : il n'y a pas de bruit et on ressent une émotion toute particulière. La seconde chose qui m'a choqué est le froid : on imagine des détenus en plein hiver dans la neige avec pour seul vêtement un vulgaire « pyjama ».

Le discours qui m'a le plus ému est le nôtre quand nous étions dans les latrines et que vous nous avez raconté l'histoire de votre ami, mort avec son frère dans les chambres à gaz. Les sentiments que l'on ressent sont ceux de l'incompréhension, du dégoût, de la révolte : comment des hommes ont-ils pu faire cela à d'autres hommes ? Cela nous permet de nous rendre compte de quoi les humains sont capables mais aussi jusqu'à où ils peuvent aller pour essayer de survivre. Nous avons pu voir dans le détail comment fonctionnaient les camps de concentration et d'extermination comme celui d'Auschwitz. Merci pour tout.

Marc

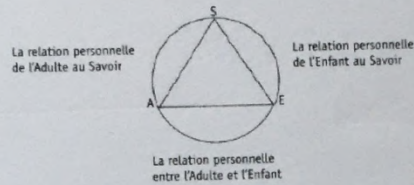
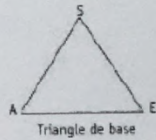
Annexe n°2 – Triangle de Jean Houssaye



Annexe n°3 – Triangle de Houssaye avec gradins

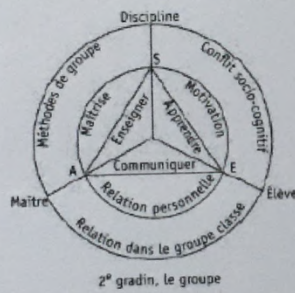
Le modèle en gradin pour questionner une situation éducative

Source : ETIENNE R., FUMAT Y., *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?*
 Collection : Guides pratiques, De Boeck, 2014



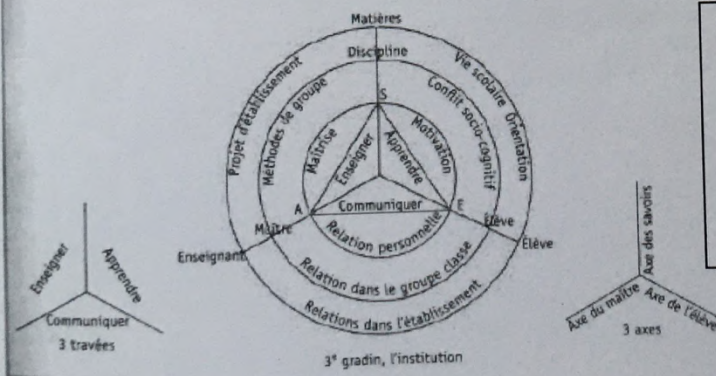
A la base : le triangle pédagogique d'Houssaye (1988/2000)
 Questionner

- les interactions entre les différents pôles
- un pôle est-il dominant, un pôle est-il absent ?



Le 2° gradin permet de questionner

- Les phénomènes de groupe dans la classe
- Les méthodes de travail en groupe
- L'intérêt du groupe pour les apprentissages



Le 3° gradin permet de questionner

- Les relations dans l'établissement
- Les conditions institutionnelles d'enseignement/ de travail
- Les effets de l'institution sur les élèves

Annexe n°4 – Extraits du manuel d'Histoire-Géographie de Terminale voie technologique aux éditions Magnard (2020)

2 ► L'idéologie nazie justifie la conquête du Lebensraum (« espace vital »)

« L'espace à conquérir doit servir uniquement la population allemande et l'avenir allemand. C'est seulement dans ce but que du précieux sang allemand a coulé depuis la Grande Guerre. L'espace conquis doit donc être débarrassé de tous les étrangers à la race ; tous [...] les étrangers doivent être déplacés. Laisser sur place des éléments étrangers et racialement inférieurs [...] conduirait à un affaiblissement biologique de la race allemande et de sa créativité culturelle [...].
Doivent être déplacés avant tout [...] les quelques deux millions de Juifs et de bâtards juifs. La population polonaise est majoritairement un mélange malheureux d'éléments appartenant à la race pré-slave, balte de l'Est [...] avec parfois d'apparentes influences mongoles [...]. Quiconque connaît la population rurale polonaise sait combien elle est primitive, brute, souvent mentalement attardée. Leur visage le trahit [...].
Il va de soi que, dans les nouveaux espaces industriels et miniers, il faudra conserver pour quelque temps la population locale qui y travaille, sans toutefois attribuer à ces Polonais l'honneur d'être citoyen allemand. »

Otto Reche, directeur de l'Institut d'anthropologie raciale, 24 septembre 1939. Cité dans « Le nazisme, une idéologie en acte », *La Documentation photographique*, n° 8085, 2012. La Documentation française, © DILA.

4 ► Un membre des Einsatzgruppen raconte le massacre de Juifs

« J'ai donc aussi participé au grand massacre d'avant-hier. Pour les premiers véhicules qui amenaient les victimes, ma main a tremblé au moment de tirer, mais l'on s'y habitue. Au dixième véhicule, je visais calmement et tirait de façon sûre sur les femmes, les enfants et les nourrissons. J'avais à l'esprit le fait d'avoir aussi deux nourrissons à la maison, avec lesquels ces hordes auraient agi exactement de la même [manière] voire peut-être dix fois pire. La mort que nous leur avons donnée était douce et rapide comparée aux tortures infernales endurées par des milliers et des milliers de personnes dans les geôles de la GPU¹. Les nourrissons volaient dans le ciel en grands arcs de cercle et nous les abattions au vol, avant qu'ils ne tombent dans la fosse et l'eau. Il faut en finir avec ces brutes qui ont jeté l'Europe dans la guerre. »

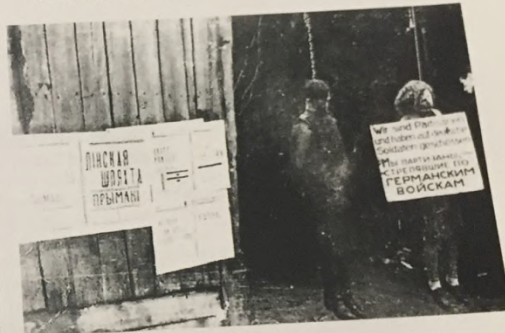
Lettre de Walter Mattner à sa femme, 5 octobre 1941. Cité par Christopher Browning, *Les Origines de la Solution finale*, © Les Belles Lettres, Paris, 2007.

1. L'une des polices politiques de l'URSS.



3 ► Une exécution de masse par les Einsatzgruppen Photographie d'une fusillade de Juifs à Liepaja (Lettonie), automne 1941.

Les Einsatzgruppen (« groupes d'intervention ») sont des unités mobiles chargées de l'exécution systématique des opposants aux nazis et des Juifs dans les territoires conquis de l'Est. D'un effectif total d'environ 3 000 volontaires, issus de la SS et de la police, ils intègrent aussi des auxiliaires locaux ukrainiens, lituaniens, biélorusses... Le bilan de leurs actions s'élève à 1 400 000 victimes.



5 ► Résistants biélorusses exécutés par les nazis

Photographie de l'exécution de Masha Bruskina, jeune Juive communiste de 17 ans, Volodia Shcherbatsevich (16 ans) et Kiril Trus à Minsk en octobre 1941.

Sur le panneau est inscrit : « Nous sommes des **partisans** et nous avons tiré sur des soldats allemands. »

Questions

1. Identifiez les populations visées en priorité par la répression nazie. (doc. 3, 4 et 5)
2. Présentez les arguments idéologiques des nazis expliquant leur volonté d'anéantissement et d'asservissement des populations de l'Est. (doc. 2 et 4)
3. Identifiez les méthodes utilisées par les nazis pour mettre en œuvre leur volonté d'anéantissement. (doc. 1, 3 et 4)

Bac

À l'aide du document 4, montrez l'emprise idéologique du nazisme sur Walter Mattner et pourquoi ses crimes lui apparaissent comme nécessaires.

1. Totalitarismes et Seconde Guerre mondiale

Annexe n°5 – Synthèse du premier questionnaire

Analyse globale des questionnaires

Terminale STi2d-5, 30/11/2021 (n'a pas abordé la Shoah à ce moment-là en cours à l'exception d'un exposé en « 180 secondes » par un binôme) **27 questionnaires**

Tendance générale dégagée

Partie 1- Définitions (selon vos propres mots)

Question n° 1 : Qu'est-ce que la Shoah ?

17 : satisfaisant

3 : moyen

7 : je ne sais pas

Question n°2 : Qu'est-ce qu'un génocide ?

23 : satisfaisant

2 : non

2 : je ne sais pas

Question n°3 : Qu'est-ce qu'un concept ?

17 : satisfaisant

2 : moyen

8 : je ne sais pas

Partie 2 – Vrai/Faux (entourez la réponse qui vous paraît correcte) → part de hasard

Sur le génocide

Le terme « génocide » a été inventé au XIX^e siècle

Vrai : 14

Faux : 8

Pas de réponse : 5

Le terme « génocide » dispose de plusieurs définitions

Vrai : 11

Faux : 8

Pas de réponse : 1

Le génocide est un concept

Vrai : 14

Faux : 8

Pas de réponse : 5

Sur les massacres/génocides

Ressortent majoritairement comme génocides : Arméniens, Juifs, Amérindiens, Tutsis

Quelques-uns minoritairement : Vendéens, Namas et Hereros

Partie conclusive – Que pensez-vous de l’enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ?

13 : non satisfaisant (Shoah bcp vu mais pas les autres)

6 : satisfaisant

4 : donne son avis (cet enseignement est essentiel)

4 : n’a pas répondu

Terminale STi2d-1, 03/12/2021 (a abordé la Shoah à ce moment-là en cours mais pas d’exposé en « 180 secondes » par un binôme) **20 questionnaires**

Tendance générale dégagée

Partie 1- Définitions (selon vos propres mots)

Question n° 1 : Qu’est-ce que la Shoah ?

14 : satisfaisant

1 : moyen

5 : je ne sais pas

Question n°2 : Qu’est-ce qu’un génocide ?

20 : satisfaisant

0 : non

0 : je ne sais pas

Question n°3 : Qu'est-ce qu'un concept ?

9 : ok

1 : moyen

10 : je ne sais pas

Partie 2 – Vrai/Faux (entourez la réponse qui vous paraît correcte) → part de hasard

Sur le génocide

Le terme « génocide » a été inventé au XIX^e siècle

Vrai : 3

Faux : 15

Pas de réponse/je ne sais pas : 2

Le terme « génocide » dispose de plusieurs définitions

Vrai : 9

Faux : 10

Pas de réponse : 1

Le génocide est un concept

Vrai : 16

Faux : 2

Pas de réponse : 2

Sur les massacres/génocides

Ressortent majoritairement comme génocides : Arméniens, Juifs, Amérindiens, Tutsis

Quelques-uns minoritairement : Vendéens, Namas et Hereros

Partie conclusive – Que pensez-vous de l'enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ?

7 : non satisfaisant (Shoah bcp vu mais pas les autres)

5 : satisfaisant

5 : donne son avis (cet enseignement est essentiel)

3 : n'a pas répondu/ne sait pas

Annexe n°6 – Extraits du premier questionnaire

Questionnaire sur le concept de génocide

Ce questionnaire s'inscrit dans un mémoire de recherche en didactique portant sur le concept de génocide et son apprentissage. Étant donné que ce travail de recherche est effectué dans le cadre de notre formation MEEF (pour devenir professeur d'Histoire-Géographie-EMC) il ne sera pas utilisé à d'autres fins. Il n'a pas vocation à évaluer vos connaissances mais à faire un état des lieux de vos savoirs sur la question.

Ce questionnaire est anonyme. Il est attendu de votre part que vous rédigiez des réponses aux questions (avec vos propres mots tout en restant bref) pour la partie 1, et que vous sélectionniez la réponse qui vous paraît correcte pour la partie 2. Si vous ne savez pas répondre, n'hésitez pas à le dire dans votre réponse en indiquant « Je ne sais pas ».

Partie 1- Définitions (selon vos propres mots)

Question n° 1 : Qu'est-ce que la Shoah ?

.....
Le ~~tra~~ génocide des juifs
.....
.....

Question n°2 : Qu'est-ce qu'un génocide ?

.....
C'est une extermination d'une population... par
..... exemple... le génocide des juifs par les allemands
.....
.....

Question n°3 : Qu'est-ce qu'un concept ?

.....
C'est une idée
.....
.....
.....

Partie 2 – Vrai/Faux (entourez la réponse qui vous paraît correcte)

- 1- Le terme « génocide » a été inventé au XIX^e siècle. **Vrai / Faux**
- 2- Le terme « génocide » dispose de plusieurs définitions. **Vrai / Faux**
- 3- Le génocide est un concept. **Vrai / Faux**
- 4- Parmi ces événements, ceux-ci sont des génocides :
- Massacre des Tutsis (Fin XX^e siècle) **Vrai / Faux**
 - Massacre des Vendéens (XVIII^e siècle) **~~Vrai~~ / Faux**
 - Massacre des Arméniens (Début XX^e siècle) **Vrai / Faux**
 - Massacres des Juifs (XX^e siècle) **Vrai / Faux**
 - Massacre des Amérindiens (XVI^e siècle) **Vrai / Faux**
 - Massacre des Namas et Hereros (Début XX^e siècle) **Vrai / Faux**

Partie conclusive – Par rapport à ce que vous avez dit plus haut, répondez le plus sincèrement possible à la question.

Que pensez-vous de l'enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ?

C'est utile d'apprendre ce qu'est un génocide
car ça montre la violence dans l'histoire.
.....
.....
.....

Annexe n°7 – Traitement détaillé du vrai/faux sur les massacres

Traitement des données quantitatives Vrai/faux « Parmi ces événements, ceux-ci sont des génocides »

Résultats des 47 questionnaires recueillis auprès des classes de Terminale Sti2d-1 et Sti2d-5.

Massacre des Tutsis (Fin XX^e siècle)

Vrai : 30/47
Faux : 5/47
Je ne sais pas : 12/47

Massacre des Vendéens (XVIII^e siècle)

Vrai : 9/47
Faux : 30/47
Je ne sais pas : 8/47

Massacre des Arméniens (Début XX^e siècle)

Vrai : 42/47
Faux : 3/47
Je ne sais pas : 2/47

Massacre des Juifs (XX^e siècle)

Vrai : 46/47
Faux : 0/47
Je ne sais pas : 1/47

Massacre des Amérindiens (XVI^e siècle)

Vrai : 34/47
Faux : 10/47
Je ne sais pas : 3/47

Massacre des Namas et Hereros (Début XX^e siècle)

Vrai : 14/47
Faux : 21/47
Je ne sais pas : 12/47

Annexe n°8 – Tableau préparatoire aux séances

Deux séances en Terminale Sti2d (Hors-programme EMC/Histoire)

Le concept de génocide : entre droit et histoire

Pbtique générale – Comment la conceptualisation de génocide s’effectue-t-elle et que permet-elle de nos jours ?

Titre, nombre d’heures Objectifs	Documents utilisés Trace écrite	Déroulé Compétences
<p>Séance 1 – De la conceptualisation juridique et historique du génocide (35-40 minutes en classe)</p> <p>Pbtique: Comment le génocide est-il devenu un concept à cheval entre le droit international et les études historiques ?</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir le concept de génocide dans son contexte historique et sa substance juridique. - Tenter d’appréhender les enjeux épistémologiques des génocides et leur conceptualisation en histoire. - Distinguer ce qui relève du droit de l’histoire. 	<p><u>Document projeté au TBI:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposition de résolution portant sur la reconnaissance du génocide des Ouïghours. <p>Documents distribués:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 documents sur le concept juridique (extrait de la Convention de 1948 + lettre de R. Lemkin en 1945) - 2 documents sur le concept historique (extraits de Y. Ternon et J. Semelin) <p>Traces écrites:</p> <p>Définitions : <i>Concept :</i> Proposition de clé de compréhension, par un mot, pour appréhender un ou plusieurs phénomènes d’une manière globale et cohérente afin d’améliorer sa compréhension. <i>Conceptualisation :</i> Identifier un problème qui ne peut être résolu sans un apport théorique et réflexif abstrait.</p>	<p>Amorce : Introduction sur les Ouïghours.</p> <p>1) Questions au groupe sous la forme d’un cours dialogué : qu’est-ce qu’un génocide ? D’où vient le terme ? Qui l’utilise ? (Moins de 5 minutes).</p> <p>2) Don de documents pour amener à la réflexion et à la conceptualisation du génocide.</p> <p>3) Distribution d’une frise à remplir ensemble sur l’évolution du concept.</p> <p>Transition vers la séance 2 : expliquer la séance au CDI (préparer des groupes de 4) et leur distribuer un complément de définitions (crime de guerre, etc.) à lire pour le prochain cours.</p> <p>Compétences travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commenter, comprendre et contextualiser un document historique - Se repérer dans le temps et dans l’espace

	<p><i>Génocide</i> (en droit) : crime reconnu (intention avérée de la part des auteurs de détruire physiquement un groupe national, ethnique, racial ou religieux) et puni par le droit international pénal rassemblant les normes, institutions et procédures entre États à cet effet et organisant la poursuite concertée des responsables.</p> <p><i>Génocide</i> (en histoire) : on parle plutôt de processus génocidaire. Terme du milieu du XX^e siècle désignant une expérience et un processus particuliers de destruction d'une population et de ses traces culturelles, politiques, linguistiques caractéristiques, qui vise à l'éradication totale d'une collectivité dont les critères sont définis par son persécuteur et reposent sur des légitimités idéologiques, historiques ou juridiques.</p> <p>Frise à remplir ensemble.</p>	
<p>Séance 2 – Comprendre les génocides par la double-conceptualisation et le comparatisme (50 minutes au CDI)</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réutiliser le vocabulaire vu lors de la séance précédente pour raisonner à partir de sources historiques. 	<p><u>Documents distribués :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Un tableau de synthèse. - 5 « fiches d'identité » sur les différents « génocides/massacres » (Arméniens, Hereros et Namas, Tutsis, Vendéens, Amérindiens) comprenant chacune 	<p>1) Reprise du cours précédent : questions/problèmes ? Distribution du tableau de synthèse. Rappel : Concept juridique du génocide ? Concept historique du génocide ? Cela permet de les noter dans le tableau. (5 minutes)</p> <p>2) Par groupe de 4, distribution des « fiches d'identité » et don des consignes. Chaque</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer ce qui relève du droit de l'histoire. - Comprendre l'importance de la conceptualisation et de la contextualisation pour appréhender les processus génocidaires. - Apporter une réflexion d'ordre épistémologique et scientifique sur un concept historique et la science historique. 	<p>une/des sources ainsi que le contexte des événements.</p> <p>Traces écrites :</p> <p>Tableau de synthèse à remplir par le biais des mini-exposés oraux.</p>	<p>groupe reçoit un fichier sur un « génocide/massacre » différent. Début de travail en groupe : lecture des documents. Division en binôme : 2 travaillent sur le concept juridique du génocide/massacre à partir de la source et les 2 autres travaillent sur le concept historique.</p> <p>Chaque groupe dispose de 10-15 minutes pour préparer son argumentation (présentation contexte, source et pourquoi ?) qui doit durer 1-2 minutes (à l'oral).</p> <p>Ouverture : Qu'est-ce que la conceptualisation historique? Qu'est-ce que la science historique? (2 minutes)</p> <p>Compétences travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commenter, comprendre et contextualiser un document historique - Se repérer dans le temps et dans l'espace - Utiliser un vocabulaire adapté à la discipline historique
---	---	---

Il s'agira de leur donner à nouveau le questionnaire (modifié) à remplir en classe une semaine après.

Annexe n°9 – Fichier d'activité distribué au format livret aux élèves

**Corpus documentaire séance n°1 :
« De la conceptualisation juridique et historique du génocide »
Terminale STI2D Lycée Livet**

Consignes :

I-/ Prenez connaissance des deux premiers documents par une lecture attentive, puis, si vous n'avez pas de question de vocabulaire particulière proposez à l'oral des éléments de réponse aux deux problématiques suivantes :

Document n°1/2 : Qu'est-ce qu'un génocide d'un point de vue juridique ?

.....
.....
.....

Document n°1/2 : Comment expliquez-vous la création de ce concept juridique ?

.....
.....
.....

II-/ À l'aide des savoirs récemment acquis, vos connaissances personnelles et des stagiaires remplissez la frise chronologique sur la conceptualisation du génocide.

III-/ Prenez connaissance des deux derniers documents avec une lecture attentive, puis proposez à l'oral des éléments de réponse.

Document n°3 : Qu'est-ce qui différencie un concept historique d'un concept juridique ?

Un concept juridique =.....

.....

Un concept historique =.....

.....

.....

Document n°3/4 : Qu'est-ce qui différencie la conceptualisation juridique du génocide de sa conceptualisation historique ?

La conceptualisation juridique du génocide = travaux sur un vide pour désigner un et le juger à l'aide du

La conceptualisation historique du génocide = d'un massacre : processus génocidaire, expérience génocidaire, violence génocidaire, etc. Avec la, l'historien peut préciser, nuancer ce concept par d'autres exemples = création de nouveaux termes de la science historique qui se détache progressivement du droit, davantage statique et politisé.

Enfin, qu'est-ce qu'un génocide en histoire ?

Terme du milieu du désignant une et un particuliers (soumission, éradication, insurrection) de destruction d'une population et de ses culturelles, politiques, linguistiques caractéristiques, qui vise à l'..... totale d'une collectivité dont les critères sont définis par son persécuteur et reposent sur des légitimités idéologiques, historiques ou juridiques.

Document n°1 : Un problème juridique comme point d'appui à la conceptualisation

« Le droit international est un ensemble de règles de comportement entre les nations, flexibles et non codifiées, fondé sur les précédents, les coutumes, les traités et des concepts éthiques (les lois de l'humanité). Phénomène relativement récent dans l'histoire du monde, il naquit du besoin ressenti par les États souverains et civilisés de vivre entre eux en harmonie et justice, et il postulait que les États protégeaient leurs ressortissants sur la base de standards moraux acceptables. La répugnante philosophie du national-socialisme a renié cette responsabilité implicite, à tel point qu'il est devenu nécessaire pour la santé morale et sociale de la communauté civilisée que le droit international garantisse l'application de concepts juridiques de droit interne comme le meurtre, la prostitution forcée ou le vol qui sont des infractions pénales. [...]

Les crimes de guerre traditionnels entrent dans les catégories suivantes : (a) les crimes commis contre les prisonniers de guerre ; (b) les actes contraires aux règles de la guerre, tels que l'usage de gaz empoisonnés, le torpillage de bateaux hôpital ou tout autre acte de même nature ; (c) les crimes commis contre les habitants des pays occupés. [...] En plus des traditionnels crimes de guerre, Hitler et ses complices depuis 1933 se sont rendus coupables de meurtre, pillage, torture, emprisonnement arbitraire et d'autres crimes contre les résidents en Allemagne, haïs ou craints en raison de leur religion, race ou affiliations politiques. Le problème se pose dorénavant si les Alliés peuvent punir ces crimes, et par quels moyens. [...]

Les Nazis ont détruit des nations entières, un crime pour lequel le présent auteur a forgé le mot « génocide »— par analogie avec homicide ou fratricide. Le monde doit ressentir et exprimer sa solidarité dans la condamnation d'un crime aussi monstrueux. L'expression d'une telle solidarité pourrait opportunément prendre la forme d'un traité international à signer par les Nations-Unies et les États neutres, dans lequel « le génocide » serait placé dans la liste des crimes internationaux, avec la piraterie et le trafic de femmes, des esclaves et de drogues. Le crime de génocide devrait permettre l'extradition. Ainsi les États neutres, en tant que signataires

d'un tel traité, ne pourrait pas accorder l'asile aux criminels de guerre en fuite ni traiter une demande d'extradition comme une atteinte à leur souveraineté. »

LEMKIN, Raphael, (1945), « The Legal Case Against Hitler », *The Nation*, n°160, p. 205 (les 24 février puis 10 mars).

Document n°2 : La conceptualisation juridique et internationale du génocide

« Article premier

Les Parties contractantes confirment que le génocide, qu'il soit commis en temps de paix ou en temps de guerre, est un crime du droit des gens, qu'elles s'engagent à prévenir et à punir.

Article II

Dans la présente Convention, le génocide s'entend de l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, ou 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.

Article III

Seront punis les actes suivants :

- a) Le génocide ; b) L'entente en vue de commettre le génocide ; c) L'incitation directe et publique à commettre le génocide ; d) La tentative de génocide ; e) La complicité dans le génocide. »

Organisation des Nations-Unies, (1948), *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide*, adoptée/ratifiée par 150 États sur 194 de l'ONU en 1948.

Documents n°3 : Du concept juridique à la science historique

« La définition du génocide présente tant d'ambiguïtés et offre tant d'interprétations contradictoires qu'elle ouvre un débat dans lequel le juge et l'historien ont des approches différentes. Le juge est appelé à se prononcer sur la responsabilité d'un individu accusé de génocide. Pour rendre son verdict en intime conviction, il ne peut s'appuyer que sur le droit international. L'historien, au contraire, n'est pas enfermé dans ce carcan juridique. Il peut soumettre le concept de génocide à une réflexion critique, conduire une enquête, s'appuyer sur l'administration de la preuve par les archives et les témoignages, puis conclure si l'évènement qu'il vient d'étudier fut un génocide ou, au contraire, ne peut être qualifié de tel. Certes le consensus est loin d'être obtenu sur la définition du génocide. Il n'est que de consulter les publications des *genocide studies* pour s'en convaincre. Cependant, en se référant aux travaux

de Raphael Lemkin, on identifie les critères nécessaires et suffisants pour affirmer le crime de génocide. »

TERNON, Yves, (2021), « Peut-on comparer les génocides ? », in BANDE, Alexandre, BISCARAT, Pierre-Jérôme, LALIEU, Olivier, *Nouvelle histoire de la SHOAH*, Paris, Passés composés, p. 322.

« La distinction entre génocide et guerre totale porte d'abord sur la différence de situation entre les deux parties en présence. Dans une situation génocidaire, l'un des deux antagonistes n'a pas les moyens de vaincre l'autre, encore moins de le détruire. La guerre totale oppose un État à un autre État – ou une force militaire à une autre –, et chacun a la volonté, sinon les moyens, de détruire l'autre. Dans un génocide, il n'y a pas deux adversaires, mais une adversité subie par la victime. La violence génocidaire est à sens unique. La victime n'a pas, ou si peu, de moyen de réplique. Cette situation s'est cependant élaborée dans la longue durée, et le génocide ne fait que résoudre, dans la violence extrême, une vieille « question ». Violence jeune-turque, violence nazie, violence hutu, chacune de ces violences génocidaires a son histoire, mais elles suivent toutes un lent processus de maturation. À ce titre, la violence nazie est exemplaire. »

TERNON, Yves, (2007), *Guerre et génocides au XX^e siècle*, Paris, Odile Jacob, p. 372.

Document n°4 : Du détachement de la science historique du concept juridique ?

« En fait, depuis le travail pionnier de Lemkin, les études sur le génocide se sont surtout développées à la croisée du droit et des sciences sociales. Cette imbrication constitutive entre la normativité du droit international et l'analyse socio-historique engendre des difficultés conceptuelles qui sont source de multiples controverses. Peut-on en sortir et comment ? À mon sens, il est indispensable que les recherches sur le génocide s'émancipent du droit, afin de conquérir leur propre maturité dans le champ des sciences sociales. À cette fin, je préconise l'utilisation d'un vocabulaire non normatif, la notion de « massacre » pouvant servir ici de première unité lexicale de référence. Se dégager du droit, c'est plus encore chercher à penser les usages politiques des massacres en fonction de leurs dynamiques de destruction. [...] On verra alors comment, en prenant appui sur la réflexion comparative développée dans les précédents chapitres, il devient possible de redéfinir la notion de « génocide », et plus généralement de *processus génocidaire*, du point de vue des sciences sociales. »

SEMELIN, Jacques, (2005), *Purifier et détruire. Usages politiques des massacres et génocides*, Paris, Seuil, p. 366-367.

Annexe n°11 – Document annexe distribué aux élèves

Complément : apports théoriques par la définition Normes juridiques et concepts historiques

Crimes de guerre : sont des **violations du droit international humanitaire** (dont les auteurs encourrent une **responsabilité pénale personnelle** au regard du droit international). En conséquence, à l'inverse des crimes de génocide et des crimes contre l'humanité, **les crimes de guerre ont toujours lieu lors dans un contexte de conflit armé**, international ou non.

Crimes contre l'humanité : sont des crimes commis dans le cadre d'une attaque généralisée contre toute population civile tels que le meurtre, l'extermination, l'esclavage, la torture, le viol ou toute forme de violence ou d'esclavage sexuel. Les crimes contre l'humanité ne doivent pas nécessairement être liés à un conflit armé et peuvent également se produire en temps de paix, comme le crime de génocide. À l'inverse du génocide, les crimes contre l'humanité ne visent pas obligatoirement un groupe de population particulier. Ils peuvent ainsi être dirigés contre toute population civile.

Violence génocidaire : Concept développé par Yves Ternon désignant une **violence extrême** de la part d'un État contre une communauté identifiée ayant pour objectif son éradication (différentes pratiques : torture, viol, etc.).

Processus génocidaire : tout ce qui amène, fait et découle du génocide, généralement défini en trois parties : soumission de la population visée (par des textes législatifs par exemple), éradication organisée par un État (mettant toutes ses structures étatiques au service de cette éradication) et insurrection des victimes par la négation du génocide réalisé.

Expérience génocidaire : vécu d'une victime ou d'un groupe de victimes d'un génocide, en qualité d'atteinte corporelle, sociale, statutaire, non seulement durant le génocide mais aussi après.

Annexe n°12 – Corpus documentaire distribué par groupe


Le massacre des Tutsi

DORE AMATEGEKO YA BURI MUHUTU WESE USHAKA KWIBOHOZA KU NGOYI Y'UBUJA BWA MWENE GATUTSI (*Voici les lois de tout hutu qui veut se libérer de l'esclavagisme des tutsi*) :

1. Guhera ubu, emera kandi wizere Imana gusa yonyine hamwe n'ubushobozi bwawe. Ntuzongere kwemera cyangwa kwizera umututsi. *Désormais, crois et espère en Dieu seul et en tes propres forces. Ne crois ni n'aies plus confiance en le mututsi [« le seigneur tutsi » en opposition au muhutu « le serf hutu »] ;*
2. Ntuzongere kwirahira umututsi yuje ubwange. *Ne jure plus sur l'honneur du tutsi, il n'est que digne d'être détesté ;*
3. Ntuzongere kujya inama nawe, kamere y'umututsi ni ubushukanyi. *Ne tiens plus conseils avec le Mututsi : sa nature est pure mensonge ;*
4. Ntukagire umubano nawe, kubana n'umututsi ni ukwihambiraho urusyo. *N'aies plus de bonnes relations avec lui en avoir avec le tutsi, c'est se mettre la corde au cou ;*
5. Uwahora umututsi inabi yagize, nta mututsi wasigara mu Rwanda. *Si l'on se vengeait du mal fait par le tutsi, aucun individu de son espèce ne survivrait plus au Rwanda ;* Kwihorera si byiza, ariko kwirinda umwanzu cyangwa kwirwanaho birateganijwe mu mategeko. *Se venger n'est pas bien, mais se protéger contre l'ennemi ou se défendre en légitime défense sont autorisés par la loi ;*
6. Ntuzasambane n'umututsi kazi, kubarongora ntibubujijwe, kubajababamo ni umwaku cyangwa kubiyomekaho nk'uburondwe. *Ne commets jamais l'adultère avec les femmes tutsi. Les prendre en mariage n'est pas interdit mais courir derrière elles est porte-malheur comme se coller à elles, telle une tique ;*
7. Ntukabeshye nk'umututsi. Ahubwo jya uvuga ukuri kose. Amayeri y'umututsi jya uyagaragaza yose. *Ne mens jamais comme le mututsi : au contraire dis toujours toute la vérité. Et dénonce toutes les manigances (ou astuces) du tutsi ;*
8. Ntuzibe nk'umututsi, musyigingize yibe, nabe ariwe ukora, yibesheho. *Ne vole pas comme le mututsi. Asservis-le jusqu'à ce qu'il ne trouve de salut que dans le vol. Qu'il peine aussi pour trouver sa subsistance ;*
9. Kurarikira abagore babo cyangwa abakobwa babo ni nabi. Nta kimero barusha abacu, ahubwo babarusha ingeso nyinshi zitari nziza. *Convoiter les femmes et les filles tutsi est mauvais : d'ailleurs elles ne sont pas mieux bâties que les nôtres (femmes hutu). Au contraire, elles ont plus de défauts et de vices qu'elles ;*
10. Ntukararikire iby'abandi nk'umututsi, kurarikira kwe nicyo cyorezo cyadutsembye. *Ne convoite pas comme le mututsi les biens d'autrui. Sa convoitise fut un fléau mortel contre nous.*

Les Dix Commandements du Hutu, écrit et diffusé par Joseph Habyarimana Gitera en 1959 dans le périodique *La Voix du Menu Peuple*, qui fut repris à plus large échelle par le journal *Gangura* en 1990, par la radio, des prospectus, etc. qui était alors dirigé par Hassan Ngeze.

Mod. 3



Amazina y'abana n'igihe bavukiye
Noms, prénoms et date de naissance des enfants.

Amazina Noms et Prénoms	Yavutse kuwa Né le	Igitsina Sexe
1. Kutyana	9/11/79	M.R.
2. Munyaneza	29/5/83	M.R.
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

Ubwoko (Hutu, Tutsi, Twa, Naturalisé)
Ethnie

Aho yavukiye Murambi
Lieu de Naissance

Italiki yavutseho 1940
Date de Naissance

Umwuga Nzi
Profession

Aho atuye Gikondo
Lieu de domicile

Amazina y'uwo bashakanye Kampeta
Noms du Conjoint

N° C.I.

Umukono cyangwa igikumwe cya nyirayo
Signature ou l'empreinte du titulaire

Carte d'identité rwandaise (Source : Kigali Genocide Memorial)

CONTEXTE :

Rwanda, 7 avril 1994 : l'extermination programmée des Tutsi est mise à exécution. Trois mois plus tard, en juillet, lorsque s'achèvent les massacres, le pays compte près d'un million de morts : trois quarts de la population tutsi ont péri.

Le Rwanda est, à ce moment-là, un pays de 7 millions d'habitants. « Le soir du 6 avril, le président Habyarimana périt dans un attentat qui abat son avion sur l'aéroport de Kigali. La machine du génocide se déclenche aussitôt. des milliers de Hutu, rétifs à cette logique, seront également victimes des massacres en tant que « complices des Tutsi ».

Entre 1990 et 1994, deux logiques meurtrières convergent progressivement, jusqu'à leur fusion complète à partir du 7 avril. La première relève d'une dynamique d'État : gouvernement, administrations locales, forces armées, finances et transports publics sont concentrés dans l'impulsion et l'exécution des massacres, puis dans l'ensevelissement des corps. La seconde procède du déploiement d'une violence horizontale, celle qui traverse l'ensemble des micro-sociétés du voisinage, des camaraderies scolaires, étudiantes et sportives, des solidarités religieuses et des familles. Prises dans l'étau d'un État criminel et de réversibilité meurtrière de leur monde social, les victimes furent privées de toute possibilité de protection.

(Sources : Hélène Dumas, 2014, p. 11-13, et *Comprendre et enseigner les génocides du XX^e siècle*, p. 139-140)

Massacre des Vendéens

Décret relatif aux mesures à prendre contre les rebelles de la Vendée, voté le 1^{er} août 1793 par l'Assemblée Constituante présidée par Danton, à la suite du rapport du Comité de Salut Public transmis par Barère.

- Article 1^{er}. Le ministre de la guerre donnera sur-le-champ les ordres nécessaires pour que la garnison de Mayence soit transportée en poste dans la Vendée. Il sera mis à cet effet à la disposition du ministre de la guerre, trois millions pour l'exécution de cette mesure. [...]
- Article 4. L'organisation des compagnies des pionniers et des ouvriers sera accélérée ; ils seront choisis dans les communes les plus patriotes. [...]
- Article 6. Il sera envoyé par le ministre de la guerre des matières combustibles de toute espèce pour incendier les bois, les taillis et les genêts.
- Article 7. Les forêts seront abattues ; les repaires des rebelles seront détruits ; les récoltes seront coupées par les compagnies d'ouvriers, pour être portées sur les derrières de l'armée, et les bestiaux seront saisis.
- Article 8. Les femmes, les enfants et les vieillards seront conduits dans l'intérieur. Il sera pourvu à leur subsistance et à leur sûreté, avec tous les égards dus à l'humanité.
- Article 9. Il sera pris des mesures par le ministre de la guerre, pour préparer tous les approvisionnements d'armes et de munitions de guerre et de bouche de l'armée qui, à une époque prochaine, fera un mouvement général sur les rebelles.
- Article 10. Aussitôt que les approvisionnements seront faits, que l'armée sera réorganisée, et qu'elle sera prête à marcher sur la Vendée, les représentants du peuple concerteront avec les administrations des départements circonvoisins qui se sont maintenus dans les bons principes, pour faire sonner le tocsin dans toutes les municipalités environnantes, et faire marcher sur les rebelles les citoyens depuis l'âge de seize ans jusqu'à celui de soixante. [...]
- Article 13. Les généraux n'emploieront désormais pour mot d'ordre que des expressions patriotiques et que les noms des anciens républicains ou des martyrs de la liberté, et dans aucun cas le nom d'aucune personne vivante.
- Article 14. Les biens des rebelles de la Vendée sont déclarés appartenir à la république ; il en sera distrait une portion pour indemniser les citoyens qui sont demeurés fidèles à la patrie, des pertes qu'ils auraient souffertes.

Extraits du Rapport du représentant Ingrand, membre de la Convention et député français, daté du 29 thermidor an II (16 août 1794)

« Qu'il est pénible d'être attaché à l'armée de l'Ouest et de n'avoir aucune action éclatante, aucune victoire signalée à vous apprendre ! Cependant, nos frères d'armes de l'armée de l'Ouest sont français comme ceux des armées victorieuses ; comme eux, ils ont juré la destruction de tous les brigands coalisés contre la liberté ; mais, comme eux, ils n'ont pas l'avantage de rencontrer leur ennemi lorsqu'ils le cherchent [...]. [Dans le cas de la mise en place de tribunaux militaires] Alors l'armée de l'Ouest était composée de plus de 80 000 soldats ; alors une nombreuse population, encore existante dans le pays, se serait réunie à nos

troupes pour accélérer la destruction des vrais brigands. Alors les mesures de prudence, les moyens dictés depuis par la sagesse et l'humanité et arrêtés par le Comité de salut public étaient sûrs et faciles à exécuter. Des circonstances que je ne connais pas déterminèrent sans doute alors à agir autrement. Turreau eut le commandement en chef de l'armée de l'Ouest. Il organisa douze colonnes, dites révolutionnaires, qui furent chargées de tuer et incendier tout ce qui rencontrait sur leur passage en parcourant les points du pays révolté qui leur étaient désignés. Il n'est que trop vrai que le plus grand nombre de ces colonnes, fidèles exécutrices des ordres qu'on leur avait donnés, mirent à mort des hommes restés fidèles à la République ou rentrés dans le devoir, et incendièrent plutôt la cabane du pauvre, la maison du patriote que l'habitation du noble, que le château des chefs des brigands. [...] L'impéritie, la malveillance, l'âme atroce et sanguinaire de quelques généraux l'ont régénérée [ici la guerre en Vendée], ont en quelque sorte réorganisé la révolte et le brigandage. Les mesures mêmes dictées par la prudence pour empêcher les funestes suites de l'incendie et du meurtre inconsidéré ont favorisé encore le développement des nouveaux germes de la rébellion. »

CONTEXTE :

La guerre de Vendée est une guerre civile qui opposa pendant la Révolution française, les républicains aux « royalistes » entre 1793 et 1796. De l'hiver 1793 au printemps 1794, en pleine période de Terreur, une violente répression est mise en place par les forces républicaines alors assaillies tant à l'intérieur par un mouvement insurrectionnel qui rassemble le grand Ouest actuel (soit Vendée jusqu'en Normandie) et des guerres extérieures (coalition Angleterre, Saint-Empire germanique, Prusse, Espagne, etc.). Dans les villes, et plus particulièrement à Nantes, plusieurs dizaines de personnes sont fusillées, noyées ou guillotonnées sur ordre des représentants en mission et des commissions militaires révolutionnaires. Ces massacres sont difficilement quantifiables faute de sources de procès pour certains. Dans le cadre des campagnes vendéennes des massacres de civils s'opèrent par les « colonnes infernales », qui incendient au passage nombre de bourgs et de villages. Pour Jean Clément Martin, il est question d'un massacre de « 35 000 à 45 000 victimes politiques (soldats, rebelles, etc.) et de 200 000 victimes civiles au minimum » (cf. *Visages de la Terreur*, 2014, p. 164)

Massacre des Arméniens

Témoignage de Garabed Farchian (né à Palou en 1906 ou 1907). Ce récit a été recueilli par Vahé Mamas Kitabdjian et traduit par lui de l'arménien en mars 1987. Il a été publié dans TERNON Yves, « Témoignages de rescapés du génocide arménien », *Revue d'histoire de la Shoah*, 2003, 1-2, n°177-178, p. 123-145.

« En 1914, à l'automne, ils ont emmené mon père pour le service militaire. Au printemps 1915, mon oncle a pris son cheval et m'a dit en le montant et me prenant avec lui : « Allons à la vigne. » Là, il a commencé à défaire les buttes des pieds de vigne qu'il avait faites pour les protéger du froid de l'hiver. Puis il les a taillés et moi j'ai cueilli des fleurs bleues dans les champs. Quand nous sommes rentrés à la maison, les femmes étaient triste. Des gendarmes étaient venus et avaient dit que mon oncle devait aller à la gendarmerie. Mon oncle y est allé et, de ce jour, nous ne l'avons plus vu. Quand mon père a été appelé comme soldat, il est parti et nous ne l'avons plus vu. Je suis sûr que tous les deux, comme les autres Arméniens, ont été immédiatement tués par les Turcs.

Ces jours-là, des gendarmes habillés en blanc sont venus à Palou. Ils ont amené les famille arméniennes dans la cour de l'église (les hommes avaient déjà été tués) et, après les avoir retenues quelques jours, ils les ont laissées partir et elle sont retournées chez elles ou se sont réunies dans la maison de l'une d'elles. Un jour, nous étions réunis dans la grande maison de notre voisin, Parsigh. Je me rappelle que ma mère donnait le sein à mon petit frère. Elle m'avait conseillé, si les Turcs demandaient mon âge, de dire que j'avais six ans. Quelques instants après, le *kaiimakam* [fonctionnaire responsable d'un *caza* (canton)] est venu, jovial. Il a dit quelque chose que je n'ai pas compris. Je ne sais pas si quelqu'un me l'a dit ou non, mais je suis allé au marché, dans l'échoppe d'un maréchal-ferrant arménien où il y avait des artisans : menuisier, maçon, etc. Ils m'ont dit de me cacher dans la soupente. Un peu plus tard, un Turc est venu, appelé Mehmed Hodja. On m'a dit d'aller avec lui. Je me rappelle qu'il m'a emmené au bâtiment du gouvernement en me tenant par la main. Là il m'a inscrit comme Hussein Islam, son fils adoptif, et m'a emmené dans son village. En passant sur le pont du fleuve Aradzani [Euphrate oriental] construit à l'époque de Tigrane le Grand, j'ai vu qu'il y avait du sang dans le fleuve. Ils y amenaient les Arméniens et, après les avoir égorgés sur le pont, ils les jetaient dans le fleuve. C'est ainsi qu'on a appelé ce lieu « le pont ensanglanté ». Mehmed Hodja m'a emmené dans sa maison qui se trouve au village de Kohanam. Il m'a présenté à sa femme en disant : « Je t'ai amené un garçon. Il s'appelle Hussein. » La femme m'a bien reçu, sans réserves. Elle m'a donné de l'*achekmek* (pain cuit sur une pierre chauffée au feu). Je l'ai mangé avec appétit. Il m'a dit d'aller jouer dehors sous les arbres et dans les champs. Là il y avait des ânes et des chevaux, et moi qui aimais beaucoup les animaux, j'ai passé le temps très agréablement avec eux. Il me semblait que j'étais là en villégiature, surtout sachant que des faits horribles avaient lieu en ville à cette époque. Quelques jours après, je me suis rendu compte que la réalité était tout à fait différente. J'ai commencé à chercher mes parents. Je voulais rentrer à la maison, mais je ne connaissais pas le chemin. »

CONTEXTE :

Entre le printemps 1915 et l'automne 1916 : annihilation physique des chrétiens arméniens dans l'Empire ottoman. Environ 1,5 million d'Arméniens vivaient dans l'Empire, au moins 664 000 et peut-être jusqu'à 1,2 million de personnes ont péri. Les Arméniens appellent ces événements *Medz Yeghern* (le grand crime) ou *Aghet* (la catastrophe). La plus grande partie des massacres fut perpétrée par les autorités ottomanes, soutenues par des troupes auxiliaires et des civils. Le gouvernement, contrôlé par le Comité Union et Progrès (CUP, également appelé les Jeunes-Turcs), avait pour but de renforcer la domination des Turcs musulmans à l'est de l'Anatolie en éradiquant le nombre important d'Arméniens qui y vivaient.

Entre 1915 et 1916, les Ottomans procédèrent à des exécutions massives d'une partie de la population, tandis que la faim, le froid et la famine éliminaient d'autres Arméniens lors de déportations de masse. Des dizaines de milliers d'enfants arméniens furent également enlevés à leur famille puis convertis à l'islam.

(Source : Encyclopédie multimédia de la Shoah, États-Unis)

Massacre des Amérindiens, le cas de Wounded Knee

1. Correspondance des officiers de l'agence de Pine Ridge mettant en garde contre une réponse militaire à la danse des fantômes, 24 novembre 1890 :

« Pine Ridge Agcy SF 422 Nov 24

Chicago 24 Via Rushville

Le Major Général commandant l'armée est d'avis que les danses fantômes ne devraient pas être perturbées pour le moment et que rien ne devrait être fait pour précipiter un conflit et que lorsque les troupes seront toutes concentrées et prêtes à l'action, on pourra mieux juger des mesures qui pourraient être nécessaires et recommandables. Cette opinion a déjà été anticipée par le Commandant de Division dans ses instructions qui vous ont été envoyées précédemment par le Major Général Miles.

R. Williams

Adjt Genl adjoint »

(Source : DPLA, Digital Public Library of America, traduit de l'anglais)

2. Télégramme de l'agence de Pine Ridge faisant état de la réaction à la mort de Sitting Bull [chef de la tribu des Sioux Lakotas] :

« 20 décembre 1890

20 heures

Au Pionnier Deadwood J. D.

Expédition amicale après les hostilités de Badland. Départ immédiat. Scène sauvage. Chant de mort des squaws entendu dans toutes les directions. Pense que les hostiles peuvent être amenés ici. Troupes et Indiens de Pine Ridge impatients de ce long retard ; civils indignés. Départ pour la maison demain. B »

(Source : DPLA, Digital Public Library of America, traduit de l'anglais)

3. Un rapport de situation de l'armée américaine sur les conditions à Wounded Knee à la suite du massacre, 1891 :

« À : Général L. W. Colby

L'état satisfaisant des affaires d'hier est confirmé ce matin, quant aux directives données aux Indiens par le général Miles, elles ont été respectées et ils ont manifesté leur volonté de se conformer davantage à la loi et aux règlements et ont donné des preuves de leur désir de voir une clôture permanente établie. Le général m'a informé à nouveau qu'il n'est pas nécessaire de retarder l'arrivée des troupes. Mais comme les troupes sont encore ici, je vous conseille d'utiliser votre propre discrétion si vous souhaitez tenir les compagnies plus rapidement.

W Henry »

(Source : DPLA, Digital Public Library of America, traduit de l'anglais)

CONTEXTE :

Depuis plus de 130 ans, deux versions de l'histoire s'affrontent à propos de ce massacre : l'officielle, celle des soldats américains et celle des Sioux.

A la fin du XIX^e siècle les guerres indiennes sont terminées depuis 15 ans et les Indiens sont parqués dans des réserves par le biais d'accords signés entre l'État fédéral américain et les communautés indiennes. Le respect de ces traités est surveillé par les autorités publiques américaines avec la création du *Bureau des affaires indiennes*, souvent accusé de peu défendre la cause des communautés indiennes. Depuis l'année 1889, le mouvement de « la danse des esprits » se développe autour d'un chef nommé Wovoka, et cherche à fédérer les tribus indiennes pour créer une nouvelle autorité capable de défendre leurs réserves et leurs droits. Initialement ce mouvement était pacifiste puis progressivement, avec la faim et le grignotage des terres indiennes par les pionniers américains, il se dote d'armes. Il débute au niveau de la réserve indienne de Sitting Bull, alors majoritairement convertie à la religion chrétienne, qui prônait une tolérance religieuse, alors perçue par le gouvernement américain comme une liberté accordée au développement du mouvement. Alors que l'État fédéral demande l'arrestation de Sitting Bull un concours de circonstances fait qu'elle dérape, les agents finissant par l'assassiner. Dès lors, les défenseurs de « la danse des esprits » prirent les armes et diffusèrent leurs idées et se fédérèrent autour du clan de Big Foot, chef de la tribu des Sioux Lakotas. Cela se solda par l'envoi de l'armée fédérale américaine pour disperser le mouvement de « la danse des esprits » alors perçu comme une révolte indienne.

Le clan de Big Foot essayant de traverser le pays pour diffuser son mouvement fut arrêté par l'armée américaine en 1890 qui les firent camper au niveau de Wounded Knee dans le Dakota du Sud. Big Foot étant atteint d'une pneumonie et désirant se rendre, la septième cavalerie procéda au désarmement des Sioux Lakotas. Officiellement, les Lakotas attaquèrent accidentellement les soldats américains. Cela se déroula le 29 décembre 1890 où 300 Indiens dont la moitié de femmes, d'enfants et de vieillards sont tués à coups de fusils et de canons par les troupes américaines, qui elles font état de 26 morts.

Massacre des Hereros et Namas

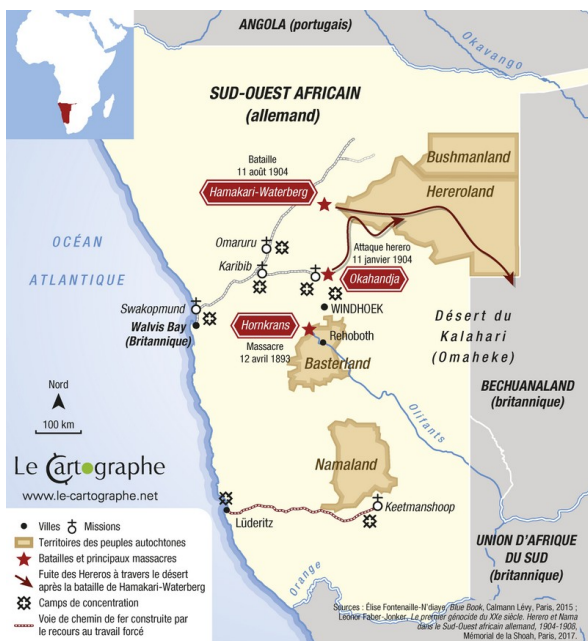
Ordre d'extermination, 2 octobre 1904, signé de Lothar von Trotha.

« Moi, grand général des troupes allemandes, j'adresse cette lettre au peuple Herero. Les Herero ne sont désormais plus des sujets allemands. Ils ont tué et volé, ils ont coupé les oreilles, nez et des membres du corps de soldats blessés, et maintenant, sans lâcheté aucune, il n'y a plus de désir de combattre. Je dis au peuple : quiconque livre un capitaine recevra 1000 marks, et celui qui livrera Samuel recevra 5 000 marks. Le peuple Herero doit toutefois quitter le territoire. Si la populace ne s'exécute pas, je les y forcerai en utilisant le Groot Rohr (canon). À l'intérieur des frontières allemandes chaque Herero, sans ou avec une arme, avec ou sans bétail, sera fusillé. Je n'accepterai plus désormais les femmes et les enfants, je les renverrais à leur peuple ou les laisserai être abattus.

Voici ma déclaration au peuple Herero.

Le grand général du puissant Kaiser allemand. »

(Source : mémorial de la Shoah)



CONTEXTE :

Entre 1904 et 1908, environ 80% du peuple herero et 50% du peuple nama vivant sur le territoire de l'actuelle Namibie ont été exterminés par les forces du Deuxième Reich, soit environ 65 000 Herero et 10 000 Nama.

En 1904, en réaction aux règles imposées par l'administration coloniale allemande ainsi qu'aux abus et maltraitements des colons, une révolte éclate dans le Sud-Ouest africain allemand, aujourd'hui la Namibie. Les forces du Deuxième Reich la répriment avec brutalité et mettent en défile les Herero. Un ordre d'extermination – émis par le général Lothar von Trotha le 2 octobre 1904 – enjoint les troupes du Kaiser à tuer sans distinction, condamnant ainsi hommes, femmes et enfants.

Les Nama prennent à leur tour les armes contre les Allemands et subissent le même sort. Dans les camps de concentration ouverts en 1905, les prisonniers Nama et Herero sont éliminés par le travail et succombent à la maladie, aux mauvais traitements et à la malnutrition. Des crânes de victimes sont alors envoyés en Allemagne à des fins de recherches scientifiques raciales.

(Source : Mémorial de la Shoah)

Annexe n°13 – Tableau de synthèse distribué aux élèves au format A3

Comprendre les génocides par la double-conceptualisation et le comparatisme

Consignes : Par groupe de 4, préparer une présentation (1-2 minutes) du massacre qui vous a été attribué (contexte, source(s) et pourquoi il rentre ou non dans la case concept juridique et/ou concept historique).

	<i>Concept juridique de</i>	<i>Concept historique de</i>
	« génocide » :	« génocide » :

Amérindiens		
Arméniens		
Hereros et Namas		
Tutsis		
Vendéens		

Pour aller plus loin :

Qu'est-ce que la conceptualisation historique et qu'apporte-t-elle à la science historique ?.....

Annexe n°14 – Déroulés des séances sur le concept de génocide

« Le concept de génocide : entre droit et histoire »

Lycée général et technologique Livet, Terminale Sti2d

Séance n°1 : « De la conceptualisation juridique et historique du génocide »

Demander l'autorisation pour enregistrer le cours, pour notre usage personnel.

I-) Amorce introductive au cours

Présentation rapide des stagiaires et du pourquoi de la situation, les enjeux de cette dernière : « Eline Le Cléac'h et Alexis Polidore, deux futurs enseignants d'Histoire-Géographie, qui doivent rendre une recherche sur l'apprentissage et la compréhension du génocide dans le Secondaire : vous allez donc participer à une étude universitaire dont la réussite repose pour beaucoup sur vos épaules, profitez en car c'est un moment hors-programme, une leçon et des activités originales, voire uniques, qui sont aussi très ambitieuses et donc ces deux cours vont demander de la concentration et de la motivation. »

Pourquoi travailler sur le génocide ?

Comme vous le savez peut-être déjà, le concept de génocide est encore aujourd'hui au cœur de notre quotidien. Il y a de cela un an, l'Assemblée nationale française adopta une proposition de résolution pour reconnaître le génocide des Ouïghours par l'État chinois, plus récemment, le président ukrainien Zelensky a proclamé aux yeux du monde que l'État russe était en train de commettre un génocide dans son pays.

Dans ce tumulte médiatique et politique le génocide en qualité de concept est utilisé à de multiples reprises et il semblerait qu'un progressif éloignement de sa définition s'opère. Il convient donc tous ensemble de revenir sur l'histoire de ce concept, sur sa conceptualisation, et sur sa double-définition actuelle, tant juridique qu'historique.

Comment on va travailler ?

Par le biais de la création d'un cours original qui a pour vocation de proposer une autre voie éducative sur les génocides, en se détachant des mécanismes d'apprentissage traditionnels du programme, pour construire une autre compréhension. En réalité vous avez déjà entendu parler de cette recherche puisqu'il y a plusieurs mois nous avons effectué une évaluation formative en vous faisant passer des questionnaires sur le concept de génocide. Après une analyse de vos questionnaires nous avons pu relever plusieurs tendances : vous maîtrisez majoritairement la définition de génocide mais vous avez du mal à l'utiliser en dehors du cas du génocide des juifs, en soi vous avez en tête le concept de génocide d'un point de vue juridique mais peu d'un point de vue historique. C'est cet éclaircissement conceptuel qu'il convient d'opérer cette semaine.

II-) La conceptualisation juridique

Distribution des fichiers pour l'activité n°1 du cours.

Début partie n°1 de l'activité n°1 : répéter les consignes : « Prenez connaissance des deux premiers documents par une lecture attentive, puis, si vous n'avez pas de question de vocabulaire particulière proposez à l'oral des éléments de réponse aux deux problématiques suivantes »

Amener à la question n°1 : Qu'est-ce qu'un génocide d'un point de vue juridique ?

« **Crime reconnu/puni par droit international pénal (= normes, institutions procédures entre États pour organiser des poursuites)** »

Puis question n°2 : Comment expliquez-vous la création de ce concept juridique ?

« **Identification d'un problème juridique et un contexte particulier (génocide des Juifs par l'État nazi + montée du droit international).** »

Création d'un crime puni : intention avérée de la part des auteurs de détruire physiquement un groupe national, ethnique, racial ou religieux, avec une matérialité particulière (cf. article 2 convention de 1948). **Sur la frise**

III-) L'apport de Lemkin et du contexte

Frise chronologique

À partir des documents déjà remplis, faire remplir la frise en la projetant sur le tableau pour pointer la conceptualisation du concept de génocide.

Cela prend la forme d'un cours dialogué avec un stagiaire qui interroge les élèves et l'un qui note au tableau en complétant au besoin.

Une fois la frise complétée présenter une synthèse **orale** de cette forme :

« La conceptualisation juridique des génocides repose sur tout un contexte de réflexion du droit international et sur un paroxysme des violences envers les civils (famine en Ukraine, génocide des juifs et des Arméniens). Rafaël Lemkin, de par son parcours de vie (ses rencontres, les événements de son temps et ses idéaux), forgea ce concept qui a pour objectif de qualifier une catégorie d'actes répréhensibles spécifiques pour lutter contre. De nos jours le concept juridique de Lemkin est toujours utilisé et garde une dimension très politique, mais d'autres disciplines travaillent sur ce dernier pour le préciser, le nuancer, le déconstruire, etc. comme en Histoire avec Jacques Semelin et Yves Ternon qui replacent le concept en qualité d'objet scientifique et non politique ».

Tracer alors sur la frise deux flèches en dessous : découpage temporel de la conceptualisation :

La première : la conceptualisation juridique du génocide

La seconde : la conceptualisation historique du génocide (scientifique)

IV-) Un concept à cheval entre le droit et l'histoire

Cours dialogué autour de la seconde partie de l'activité n°1. Dans la pratique, inverser le rôle des stagiaires, celui qui notait au tableau devient le maître de la parole et inversement.

Présenter rapidement les documents : extraits tirés d'études sur les génocides faites par des historiens spécialistes de la question, à savoir Jacques Semelin et Yves Ternon. Publiés dans les années 2000, regain de l'intérêt avec les attentats des tours jumelles, contexte où le terme de génocide revient pour qualifier des attaques sur des populations civiles, puis regain encore d'utilisation lors de l'essor de l'État islamique dans les années 2010. Finalement, on retrouve la dialectique entre contexte particulier et conceptualisation, même en Histoire.

Laisser 5 minutes pour la lecture des deux questions, puis lecture attentive des textes avec un crayon de bois pour sélectionner des éléments de réponse.

Reprise collective :

Question n°1 : Qu'est-ce qui différencie un concept historique d'un concept juridique ?

« Un concept juridique = déterminer un crime ou un droit, inscrit dans des codes de lois et sert ensuite d'appui pour juger des faits.

Un concept historique = clé de compréhension d'un phénomène (ses causes, ses conséquences et son déroulé), s'appuie sur des sources (témoignages de victimes, traces matériels, écrits officiels, etc.). »

Question n°2 : Qu'est-ce qui différencie la conceptualisation juridique du génocide de sa conceptualisation historique ?

« La conceptualisation juridique du génocide = travaux **juridiques** sur un vide pour désigner un **crime** et le juger à l'aide du **droit international**.

La conceptualisation historique du génocide = **degré qualitatif** d'un massacre : processus génocidaire, expérience génocidaire, violence génocidaire, etc. Avec la **contextualisation** l'historien peut préciser, nuancer ce concept par d'autres exemples = création de nouveaux termes de la science historique qui se détache progressivement du droit, davantage statique et politisé. »

Question n°3 : qu'est-ce qu'un génocide en histoire ?

« Terme du milieu du **XX^e siècle** désignant une **expérience** et un **processus** particuliers (soumission, éradication, insurrection) de destruction d'une population et de ses **traces** culturelles, politiques, linguistiques caractéristiques, qui vise à l'**éradication** totale d'une collectivité dont les critères sont définis par son persécuteur et reposent sur des légitimités idéologiques, historiques ou juridiques. »

V-) Distribution des consignes

Lire l'apport théorique distribué.

Lors du prochain cours vous devrez partir de cet apport et de ce que l'on a vu aujourd'hui pour travailler directement sur des exemples de génocides, ça sera donc à vous de faire de la conceptualisation juridique et de la conceptualisation historique, d'être au cœur de la création de savoirs.

Attention prochain cours aura lieu au CDI, pour gagner du temps, préparez-vous en amont à former des groupes de 4.

Séance n°2 – Terminale
Comprendre les génocides par la double-conceptualisation et le comparatisme

I-/ Entrée/accueil/mise en place (5 minutes) → faire passer une fiche d'émargement

II-/ Terminer le cours précédent (15-20 minutes)

→ Partir de la frise chronologique pour mener vers la conceptualisation historique

Lecture du texte en dessous, demander si tout est clair (2 minutes)

→ Demander s'ils ont eu le temps de lire les textes à la maison et s'ils peuvent proposer des réponses aux questions.

Si oui, passer directement aux réponses en reprenant l'analyse du texte (10 minutes).

Si non, lecture par les stagiaires, explication puis réponses à l'oral (13 minutes).

→ Amener à la définition du concept de génocide en histoire. Demander si tout est clair.

III-/ Deuxième partie de cours (30 minutes)

→ Don des documents et consignes (5 minutes) expliquer le doc. « apport théorique »

Par groupe de 4, vous serez chargé d'étudier un massacre en particulier. Lisez attentivement les documents (sources + contexte) puis préparer un mini-exposé (durée = 1-2 minutes) en deux temps (présentation + hypothèses d'interprétation).

Présentation : Présentation rapide du massacre : dates, lieu(x), qui, pourquoi, par qui, combien de morts ?

Conclusion : Est-ce un génocide en droit et/ou en histoire ?

→ Passage à l'oral (10-15 minutes)

Reprendre en cas de problèmes. Bien remplir au tableau les cases du tableau pour que tout le monde puisse noter.

→ **Ouverture** sur la science historique si le temps le permet.

Annexe n°15 – Verbatim n°1 et n°2 des séances effectuées

Verbatim séance n°1 (16 mai 2022, de 16h à 17h)

Enrôlement par Alexis sur trois minutes de 00:20 de l'enregistrement à 02:45.

« Maintenant que tout ce cadre introductif est posé, eh bien, on va pouvoir débiter. Donc, Madame Le Cléac'h est en train de vous distribuer un document, donc un feuillet ... Et finalement notre objectif de cours pour aujourd'hui sera de le remplir. Et donc il traite véritablement de la conceptualisation du génocide, donc l'objectif de ce cours c'est vraiment vous amenez à penser comment a été pensé le concept de génocide. C'est quelque chose de très ambitieux, mais tous ensemble on va y arriver, d'accord ? Une fois que vous avez reçu le document, on va lire ensemble donc les consignes de la partie une. Donc, « Prenez connaissances des deux premiers documents par une lecture attentive, puis, si vous n'avez pas de question de vocabulaire particulière, proposez à l'oral des éléments de réponse aux deux problématiques suivantes. » Donc, la première problématique elle est affichée au tableau : « qu'est-ce qu'un génocide d'un point de vue juridique ? » D'accord ? Retenez cette question. Deuxième question, « comment expliquez-vous la création de ce concept juridique ? » Ou plus simplement pourquoi crée ce nouveau concept juridique ? D'accord ? Vous gardez bien ces deux questions en tête, qui sont dites là comme ça sans avoir lu les documents très difficiles très conceptuelles. Hop, maintenant on va commencer à lire le document n°1 et vous allez déjà numéroter de cinq en cinq les lignes, et en ayant les deux questions en tête vous allez vous demander en quoi ce document permet-il de répondre aux deux questions, d'accord ? Ensuite on lira le document 2. Donc, prenez bien trois minutes pour vous imprégner de ce document et n'hésitez pas à poser des questions si jamais il y a des difficultés de vocabulaire. »

Silence. Bruits de feuille qui se tournent et se retournent. Toux. Bruits de stylo.

Au bout de 2 minutes de lecture Alexis demande s'ils ont des problèmes de vocabulaire. Il répète trente secondes plus tard. Un premier élève demande la définition de fratricide, un second demande celle d'ethnique [le problème étant que ce second terme se situe au niveau du document n°2], un dernier demande celle d'extradition.

Correction de la question 1 et 2 : 07:45 – 12:30

Alexis : « Qu'est-ce qu'un génocide d'un point de vue du droit, en partant du document 1, que nous dit Raphaël Lemkin ? On verra ce personnage après, pas d'inquiétudes. Alors ? Oui. »

E1 : « C'est un crime international. »

Alexis : « Super. Quelle ligne ? »

E1 : « Euh, vingt-quatre. »

Alexis : « Oui très bien. Ensuite ? Étant donné que c'est un crime... Donc on dit que le génocide est un crime international, d'un point de vue juridique, qu'est que Lemkin nous dit d'autre ? »

E2 : « Beh on peut extraditer les personnes qui sont coupables en gros. »

Alexis : « Oui tout à fait. Voilà ça sera plutôt lisible à la ligne ? »

E2 : « Je crois que c'est juste après, à la ligne vingt-six ou vingt-cinq. »

Alexis : « Oui il est écrit, le crime de génocide devrait permettre l'extradition. Oui ? »

E3 : « Et on ne peut pas accorder l'asile à quelqu'un qui est coupable de génocide, un criminel, on n'a pas le droit de l'accueillir dans son pays. »

Alexis : « Voilà, donc c'est-à-dire que finalement on a un crime et en même temps qui est reconnu par un code pénal ce qui finalement permet des mesures pour punir en fait qui est jugé comme étant criminel. Bah c'est déjà bien. Ensuite, comment on peut expliquer la création de ce concept juridique ? Pourquoi Lemkin il propose ce concept juridique ? Qu'est-ce qu'il dit dans son texte ? ... Des éléments de réponse ? »

E4 : « Est-ce que vous pourriez réexpliquer la question s'il vous plaît car je vous avoue avoir du mal à la comprendre ? »

Alexis : « Oui, c'est-à-dire que dans la question une votre camarade nous a dit que le génocide en tant que concept juridique est un crime international avec des mesures finalement qui sont mises en place pour réprimer ... eh ... l'exécution de ce crime. Donc finalement on a une codification juridique qui est mise en place. Lemkin dans son texte dit à certains endroits, qu'il faut retrouver, pourquoi il en vient à instaurer ce concept juridique. Pourquoi il demande l'inscription de ce concept en tant que droit international ? »

E5 : « Beh après l'Allemagne nazie il ne savait pas comment punir, beh punir les coupables, et donc du coup ils ont essayé avec ça. »

Éline : « Ce qui veut dire que le génocide n'existait pas avant qu'il ne passe ça en fait, et là ce qu'on essaye de comprendre c'est comment le mot et du coup tout ce qui l'attache derrière, c'est-à-dire qu'on peut être puni pour avoir fait un génocide, comment ça a été créé par cet homme-là en fait. C'est ça la question. »

Alexis [fait une reprise linéaire du texte pour aider les élèves à trouver la réponse de la question n°2] : « Donc finalement Lemkin il part du droit international. Il définit le droit international ici, dans cette partie du texte. Et il marque de ce point de vue une rupture avec le National-socialisme, c'est-à-dire les nazis, d'accord ? Ensuite, il va définir les crimes de guerre traditionnels, ceux qui sont définis dans le droit international jusqu'à 39-45. Au moment où il rédige sa lettre en 45 il voit bien que finalement c'est la fin de la guerre et que les nazis, on a des preuves effectivement, qu'ils ont procédé à des massacres de Juifs à ce moment-là. Et donc il pose que d'un point de vue international tout ça s'est déjà reconnu mais que les nazis se sont rendus coupables d'autres crimes qui dépassent ces codes juridiques déjà présents, préexistants. Et donc ici il pose un problème, les problèmes qui se posent dorénavant est-ce que les alliés peuvent punir ces crimes et par quels moyens ? Est-ce que vous comprenez où je veux en venir ? Est-ce que c'est clair ou encore abstrait ? Est-ce que quelqu'un veut essayer de récapituler ce que je viens de dire ? »

E2 : « En gros, il va partir sur le droit international et il va dire que bah concrètement il n'a pas de moyen pour punir les nazis et que par la reconnaissance et l'acceptation eh du concept de génocide on pourra le faire et voilà. »

Alexis : « Oui, c'est un peu combler un vide en quelque sorte ? »

E2 : « Oui je pense. »

Alexis : « Très bien. Donc, maintenant on va se concentrer sur le document n°2 et après on va apporter les réponses aux deux questions. Pour ce document, tout le monde a pu le lire tout à l'heure ? Non ? Prenez deux minutes alors pour le lire, il est assez rapide. »

Éline demande s'ils ont des questions de vocabulaire particulières [14:50] et rajoute « Si c'est un peu abstrait c'est normal, c'est du droit. »

Alexis : « S'il n'y a pas de questions, on va reprendre ce document en se demandant comment, d'un point de vue vraiment juridique, puisque là il s'agit de la convention de l'ONU de 1948 qui définit le génocide en qualité de concept juridique. C'est-à-dire que d'un point de vue contextuel, temporel, ce texte s'insère à la suite de l'écrit que vous venez de lire juste avant. Donc, qu'est-ce que nous dit cette convention par rapport au génocide d'un point de vue juridique ? »

Éline : « Ne cherchez pas trop loin, on l'a déjà dit tout à l'heure finalement. »

E6 : « Seront punis les actes du génocide a, b, c, d, e de l'article. En gros, l'article 3. »

Alexis : « Beh, finalement voilà, on a l'article 3 qui met des chefs d'accusation. En fait pour aller devant un tribunal il faut avoir une accusation. Ici on a tous les chefs d'accusation qui sont énumérés, comme la pratique du génocide bien sûr, mais aussi de manière plus large ceux qui sont complices de génocide, ceux qui prévoient de faire un génocide, etc. Tout cela est codifié. Que nous dit l'article 2 par rapport au concept juridique ? Des éléments de réponse ? Par rapport au concept de génocide ? Est-ce que quelqu'un a une idée ? Bon et bien finalement l'article 2 va donner la matérialité, la substance, eh du pourquoi on peut être condamné. C'est-à-dire qu'est ce qui permet de relier un acte au concept juridique de génocide. Donc c'est-à-dire le génocide se définit comme « un acte commis dans l'intention de détruire ou tout ou en partie un groupe national, ethnique, racial ou religieux ». C'est pour ça qu'après on a une énumération des actes qui rentrent dans cette catégorie. Est-ce que vous avez compris ? Est-ce que vous voulez que je reformule ? On va donc passer aux réponses, on va les noter tous ensemble. »

Éline [en notant au tableau] : « On peut dire que le génocide d'un point de vue juridique c'est un crime qui est reconnu et/ou puni finalement par le droit international pénal. Et donc dans ce droit international pénal on va avoir plusieurs choses, donc on a des normes, là voilà des lois par exemple, des institutions, donc par exemple qu'est-ce qu'on peut avoir comme institution dans le droit international pénal ? Qu'est-ce que c'est une institution, c'est quoi ? Ç sert à quoi ? Pardon ? »

E7 [En chuchotant] : « Ah c'est compliqué ... »

Alexis : « Oui, c'est compliqué. Si vous regarder à nouveau le document 2 vous avez un élément de réponse avec l'auteur. »

Éline : « Personne n'a une idée de ce que c'est une institution ? »

E3 : « L'ONU ? L'ONU ? »

Éline : « Alors oui l'ONU c'est une institution, mais là dans le droit, l'ONU c'est pas gouvernemental ... Enfin ... »

Alexis : « Bah si un peu c'est une institution internationale. »

Éline : « Oui mais elle ne juge pas, c'est ok, un tribunal. Ça va être l'institution qui va juger, ok ? Donc des normes, des lois, des institutions, des procédures. Bon procédure c'est quelqu'un qui va dire bah voilà je voudrais qu'un tel soit puni donc on va aller au tribunal, enfin c'est tout l'appareil normatif autour qui se réalise entre plusieurs États parce qu'on est à l'international, dans quel but ? D'organiser en fait, ou pour organiser, des poursuites, donc voilà, envers de potentiels responsables. Est-ce que ça va comme définition ? »

[Chuchotements.]

Alexis : « Elle fait sens pour vous ? Pas de réponse bonne réponse ? »

E5 : « Non mais si c'est bien. »

Alexis : « Passons donc à la réponse de la question n°2 directement. »

Éline : « Je vais vous la noter car on y a déjà répondu aussi. Donc, comment a été créé le concept de génocide ? Donc par l'identification d'un problème juridique, ce problème c'est quoi ? »

Alexis : « C'est quoi le problème juridique ? »

Éline : « Dans un génocide c'est quoi le problème ? Qu'est ce qui est illégal ? »

E8 : « De tuer ... »

Éline [en notant au tableau] : « Oui de tuer voilà. Tout simplement. Donc ça c'est le problème mais il y a aussi un contexte particulier qui est en l'occurrence, là c'est ce moment particulier du génocide des Juifs, car le terme est créé après cela, donc par l'État nazi. Et il est créé par la montée du droit international, donc les États du monde se mettent d'accord pour dire que c'est très grave ce qu'il vient de se passer et que de fait ça doit exister comme mot et surtout être jugé et puni si besoin. »

Alexis : « Ces paroles de Mme. Le Cléac'h vont bien entendu écho aux cours que vous avez reçu avec M. Pichérit. Depuis la fin de la Première Guerre Mondiale on a cette montée du droit international qui défend que finalement si tous les pays collaborent ensemble il n'y aura plus de guerre sur Terre, cela se solde par la création de la SDN et après 39-45, eh bien il y a encore une revalorisation de ce droit et ce dialogue internationaux. Le droit international s'étoffe et prend une nouvelle dimension avec la création des Nations Unies, d'accord ? Maintenant que l'on a vu cela, vous avez une première base théorique. Mme. Le Cléac'h est en train de vous distribuer une frise chronologique que l'on va remplir ensemble pour comprendre dans le temps la conceptualisation que l'on vient de faire. Un peu d'attention s'il vous plaît. Est-ce que tout le monde a fini de noter ? Non pas encore ? »

Éline : « Pour le moment on ne regarde que la frise, derrière vous avez des petites définitions supplémentaires mais ça, ça vous servira pas dans le cours d'aujourd'hui mais vous pourrez les lire après, à la maison, etc. »

Alexis : « Pour ceux qui ont terminé de noter commencez à regarder la frise. »

Éline : « Je peux au moins retirer la question une [en montrant le tableau] ? C'est bon là, ok ? »

Alexis : « Tout est noté ? Donc, ce que nous allons faire, c'est que comme vous le voyez la frise est décomposée en trois parties, d'accord ? C'est fait exprès pour améliorer la compréhension de la conceptualisation du génocide dans le temps, pour faciliter la compréhension de quelque chose qui est assez compliqué, à comprendre, à représenter, à visualiser. Mais en le décompartimentant en trois parties on peut améliorer cela. Vous avez au-dessus la vie de l'individu que vous avez lu dans le document un, qui s'appelle Raphael Lemkin, qui est à l'origine du concept de génocide comme on l'a vu, c'est lui qui l'a créé par néologisme. C'est tout le dessus. Au milieu vous avez tout ce qui amène la conceptualisation du génocide, d'accord ? En dessous vous avez tous les éléments contextuels, donc c'est-à-dire les événements qui influencent plus ou moins indirectement sur la conceptualisation du génocide. J'espère que ça vous va comme tripartition. On va le lire ensemble et ça va avoir plus de sens, je sais que c'est ambitieux et que ça vous demande beaucoup de travail. N'hésitez surtout pas à nous interrompre si jamais c'est trop abstrait, c'est aussi l'un des buts de la recherche, c'est expérimental. »

Éline et Alexis lisent les éléments du dessus pour expliquer la vie de Raphael Lemkin. Plusieurs questions sont posées aux élèves pour les aider à mieux visualiser son parcours (où est la Pologne ?...). Éline lance alors l'activité pour remplir la troisième partie de la frise, c'est-à-dire le contexte [27:25]. À chaque bonne réponse elle la note au tableau.

Éline : « Ce que je vous propose c'est que l'on remplisse ensemble la partie du bas, c'est peut-être la plus simple, celle dont vous avez des souvenirs plus précis. Alors 1904-1908 ? Je pense pas trop que ça vous parle. Est-ce que ça vous parle ? Non, on va passer à la suite alors. 14-18 ? Tous en cœur. »

E4 : « La Première Guerre Mondiale. »

Éline : « Oui c'est bien, il y en a des faciles comme il y en a des moins faciles. Ensuite 1915-1916 ? Pendant la Première Guerre Mondiale donc. Oui ? »

E3 : « Le génocide des Arméniens. »

Éline : « C'est très bien, on note. 1932-1933 ? Même moi avant de faire ce cours je ne le savais pas. [Nombreuses discussions entre élèves.] C'est pas grave on continue. Eh, 39-45 ? »

Alexis : « Oui ? »

E7 : « Est-ce que vous pourriez revenir sur la réponse précédente ? »

Alexis : « Vous voulez que l'on revienne sur 32-33 ? »

E7 : « Oui s'il vous plaît... »

Éline : « On peut le mettre après, on va mettre les éléments faciles avant. »

Alexis : « Oui voilà écoutez Mme. Le Cléac'h on reviendra ensuite sur les éléments difficiles. »

Éline : « Donc 39-45 ? »

E3 : « La Seconde Guerre Mondiale [Bruits de la classe]. »

Éline : « 33-45 ? Est-ce que vous avez une idée ? Utilisez vos souvenirs. Normalement vous l'avez vu. Oui ? »

E5 : « C'est Hitler au pouvoir. »

Éline : « Oui Hitler est au pouvoir. Si on le traduit par rapport au génocide ? Avec les Juifs ? »

E5 : « Le but du nazisme ? »

Éline : « Plus particulièrement ce que les Juifs vont subir ? »

E5 : « Bah le génocide des Juifs ... »

Éline : « Avant le génocide. »

E2 : « La haine ? »

Éline : « Oui la haine mais encore ? »

E4 : « Le IIIe Reich ? »

E3 : « La discrimination ? »

Eline : « Oui la discrimination donc des politiques discriminatoires [plusieurs élèves répètent avec incompréhension les termes de « politiques discriminatoires »] donc nazies donc on l'a déjà dit, envers les Juifs, puis génocide. Ensuite, 1947-1991 ? Vous l'avez vu aussi. C'est long, sur plusieurs phases. »

E9 : « Le mur de Berlin ? »

Éline : « Le mur de Berlin, sa chute c'est ça ? Ça c'est en 89. Ça fait partie des événements qui ont lieu pendant cette période. Oui ? »

E5 : « C'est la guerre froide. »

Éline : « Oui voilà c'est ça. »

Alexis : « Normalement au fur et à mesure que vous complétez la frise vous devez avoir des petits éclairs par rapport à ce que l'on a dit juste avant avec la vie de Lemkin. En vous disant « ah peut-être que c'est pour ça qu'il a fait cela ». »

Éline : « Oui, maintenant en 94, qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que ça vous parle ? Plus contemporain déjà. En lien avec les génocides. »

E1 : « C'est pas en lien avec les Tutsis ? »

Éline : « Si vas-y. »

E1 : « Beh c'est le génocide des Tutsis contre je ne sais plus quoi. »

Éline : « Alors, le génocide des Tutsis par les Hutus, voilà. [Nombreux chuchotements] On le reverra à la séance 2, vous comprendrez mieux tout ce qui se passe autour etc. 2001 ? »

E1 : « Les attentats. »

Éline : « Oui voilà les tours jumelles. On va mettre attentats. Ok. Donc maintenant il nous manque deux petites choses [Les élèves parlent à haute voix entre eux en se répétant les dates, l'un prononce « mais 1904 qu'est-ce que c'est ? Ça n'a aucun sens... » ; un autre reprend « 1904-1910 il ne se passe rien. »] Par quoi on commence, 1932-1933 ? M. Polidore vous pouvez l'expliquer. »

Alexis : « Oui, on va y aller. Donc on se concentre je vous donne la réponse sur 1932-1933, donc finalement on est quelque temps après la révolution bolchevique de 1917 que vous avez déjà en tête. On a ce moment-là Staline qui est au pouvoir et il mène une politique d'annexion assez violente envers l'Ukraine, qui amène la question de comment prendre le contrôle du territoire ukrainien sans avoir affaire à une révolte. Il le fait par la famine. Il affame la population ukrainienne et il fait déporter les intellectuels. Pour faire un lien, l'Ukraine c'est pas très loin de la Pologne où est Lemkin, donc vous vous doutez bien que Lemkin, tous les événements que vous avez noté que ça soit la Première Guerre Mondiale, la famine en Ukraine, ou le génocide des Arméniens, et après le génocide des Juifs tout ça, ça influence sa pensée. Tout ce contexte influence finalement la conceptualisation du génocide. Vous l'avez en tête, vous voyez un peu où je veux vous amener ? [Pas de réponse.] Ok, remplissez le milieu avec Mme. Le Cléac'h et après on revoit les interactions temporelles entre la vie de Lemkin et les événements que vous venez de noter. »

Éline : « Juste pour terminer, on avait dit 1904-1908, on le reverra à la prochaine séance, mais du coup c'est un génocide qui a été reconnu très tardivement, le génocide des Hereros et Namas, celui dans l'actuelle Namibie. Et avant c'était une possession allemande. Donc il nous reste deux petites cases à remplir à l'intérieur de la frise. Rapidement 1918-1923 ? Donc 1918 on est après la Première Guerre, donc pour que la guerre se termine il faut quoi ? »

E7 : « Un traité ? »

Éline : « Un traité ou plusieurs traités de paix, donc on va noter que de 1918 à 1923 il y a plusieurs traités de la Première Guerre Mondiale. »

[Étayage d'Alexis sur le dernier traité de paix de Sèvres entre les alliés et l'Empire ottoman en pointant un élément manquant à ce dernier : la reconnaissance du génocide des Arméniens. Il montre qu'il s'agit d'une question diplomatique qui pose problème]

Éline : « Donc très rapidement, en 1948, si vous avez bien lu le document deux vous connaissez la réponse, la source ? Je vous donne beaucoup d'indices [bruits de feuille] ».

E6 : « La création du concept de génocide ? »

Éline : « Alors oui, mais plus particulièrement la source de ce document c'est quoi ? »

E6 : « L'ONU ? »

Éline : « Alors ça c'est l'auteur. C'est une convention. Donc, la convention de 1948 sur la reconnaissance du génocide. C'est vraiment cette date qui fonde le droit pour poursuivre et punir les coupables de génocide. »

Alexis : « Bon une fois que vous avez noté tout cela on va revenir sur cette frise, car l'objectif tout de même c'est que quand vous allez sortir de cette salle vous allez être des spécialistes de la conceptualisation du génocide. On vous pose une question et vous serez capable d'y répondre. Donc je reprends avec vous, moment de concentration de dernière minute. »

[Alexis fait un bilan en montrant les interactions/articulations entre les trois dimensions de la frise.]

Éline : « Pour la prochaine fois, essayez de répondre au petit texte à trous, que vous trouvez à la suite du document, et faites des groupes de 4. »

Verbatim n°2 (20 mai 2022, de 9h à 10h)

Mise en activité : lecture des documents et définitions

Alexis : des questions de vocabulaire ?

Élève : juste carcan.

Alexis : ici c'est carcan juridique, ce sont les limites juridiques.

Alexis : Si on reprend notre frise, sans la regarder, le concept se fixe à quel moment ?

Élèves : en 1900... en 1948.

Alexis : En 1948, d'accord. Jusqu'à 1948 on a donc une conceptualisation juridique qui débouche sur un texte de loi en 1948. Acte de naissance du concept juridique. A la suite, on a des personnes comme Yves Ternon qui reprend ce concept et qui, finalement, réfléchit sur l'histoire, comment transposer ce concept en partant d'un concept pourtant juridique. Donc vous la question qui se pose c'est qu'est-ce qui différencie finalement le cerveau d'Yves Ternon, avec sa manière de regarder, sa conceptualisation, d'un juriste qui va finalement être ici et appliquer le code de loi. Qu'est-ce qui différencie le concept historique du concept juridique ?

Eline : qu'est-ce qu'elle fait la convention de 1948 ? Le droit ça sert à quoi ?

Élève : à appliquer une justice.

Eline : Comment ? Pour faire quoi ?

Élève : Pour punir.

Eline : Pour punir par exemple oui, c'est une des choses que le droit peut faire mais donc pour punir il faut reconnaître le droit.

Élève : [cite des lignes] « l'historien au contraire n'est pas enfermé dans ce carcan juridique ».

Eline : Tout le monde a bien entendu ou pas ? Non hein ? On va répéter ça finalement en écrivant les définitions à partir de ces lignes mais en effet c'est là que ça se trouvait. Ok... donc on écrit tous ensemble.

Alexis : Un concept juridique détermine un crime ou un droit inscrit dans des codes de lois, on en revient sur la convention de 1948, ce code de loi sert ensuite d'appuis pour des individus pour juger des faits mais on ne juge pas que des faits en droit, on juge aussi des individus. Au contraire, le concept historique est plutôt un élément de réflexion comme le dit Yves Ternon, qui est vu comme une clé de compréhension d'un phénomène. Cause – déroulé – conséquence qui s'appuient non pas sur des codes de lois mais sur des sources.

Eline : Ok, c'est quoi des sources ? Ça peut être quoi les sources pour un historien ? Sur quoi on travaille en tant qu'historien pour étudier des concepts justement ?

Élève : des archives.

Eline : qu'est-ce qu'on a dans les archives ?

Élève : des articles de presse ?

Eline : en général on a des écrits, qu'est-ce qu'on a encore ?

Élève : des mémoires ?

Eline : c'est-à-dire des mémoires ?

Élève : Bah euh... des trucs qui datent.

[inaudible]

Eline : Oui donc des témoignages ; ça c'est les sources orales.

Alexis : On a également les traces matérielles mais dans le cas présent pas trop.

Eline : Les traces matérielles c'est l'archéologie par exemple.

Partie sur le texte à trous

Eline : quelqu'un a une idée du coup « la conceptualisation juridique du génocide, ce sont des travaux... » ?

Alexis : c'est dans l'énoncé.

Élève : juridique.

Eline : juridique, exactement.

Alexis : « sur un vide », je vois que ça pose des questions, « sur un vide ».

Eline : C'est quoi un vide ?

Élève : non mais c'est sur la formation de la phrase, c'est parce qu'avant y'avait pas de trucs pour désigner ça.

Eline : oui voilà, c'est ça, avant 1948 on désignait pas le génocide donc y'avait un vide par rapport à des événements qui ont pu se passer.

Alexis : ça peut être un vide juridique mais après c'est que ça fait « travaux juridiques sur un vide juridique », ça faisait un petit peu lourd.

Eline : Ok donc en gros là c'est un vide juridique pour désigner quoi ?

Élève : un crime.

Eline : Oui, un crime, le génocide c'est un crime.

Alexis : et le juger à l'aide du ?

Élève : du droit international.

Alexis : la conceptualisation historique du génocide, allez c'est plus compliqué, ça on l'a pas dit.

Élève : les conséquences ?

Alexis : Je vous donne un indice, finalement en histoire euh... on parle jamais, pratiquement jamais de génocide, d'accord ? C'est dans le deuxième texte d'Yves Ternon mais on n'a pas le temps de le lire donc je vous le récapitule rapidement, en fait en histoire on parle plutôt de violence génocidaire, donc par exemple la violence génocidaire c'est quand, c'est une violence à sens unique, un État qui va faire acte de violence sur une population civile qui n'a pas d'armes ou très peu, pour pouvoir se défendre face à l'attaque de cet État. D'accord ? On parle également de processus génocidaire ou encore d'expérience génocidaire, d'accord ? Donc finalement on n'est pas là pour juger s'il y a eu génocide ou non, pas forcément. Mais on est là pour voir le degré qualitatif d'un génocide. C'est compréhensible ou pas ? Ou c'est un peu trop abstrait ?

Élève : c'est un peu pareil que les conséquences ?

Eline : Non c'est pas pareil que les compétences, c'est plutôt les types de forme si tu veux. T'as le génocide c'est une forme, et le processus génocidaire ok ça fait partie du génocide mais c'est un degré à l'intérieur du génocide, c'est pas des conséquences du coup. Ok, l'expérience génocidaire, c'est quoi ?

Élève : bah quand on fait partie d'un génocide.

Eline : oui voilà c'est quand on a été victime d'un génocide, c'est le vécu. La violence, c'est la violence qui s'exprime lors d'un génocide parce qu'on a aussi, souvent les civils peuvent pas répliquer, donc ça c'est la violence, eux ils sont pas armés, ils peuvent pas faire face à ça et le processus c'est vraiment tout ce qui se passe, tout ce qui se met en place lors d'un génocide.

Alexis : Est-ce que ça vous paraît clair ou c'est encore abstrait ?

[inaudible]

Alexis : ça va ? Ben on continue alors. Avec la ...nainnain, l'historien peut préciser, nuancer ce concept par d'autres exemples. Qu'est-ce que vous avez là comme éléments de réponse ? Au fond à droite ?

Eline : qu'est-ce qu'on fait normalement dans une introduction ? Pour présenter ce sur quoi on travaille ?

Élève : un sommaire, un plan.

Eline : avant le plan.

Eline : alors par exemple là dans l'introduction, si tu dois parler d'un génocide en particulier, tu dois faire un peu l'historique, et ça c'est quoi ?

Alexis : vous devez vous plonger dans le temps, en fait quand on est en histoire on doit toujours se plonger dans un temps sauf que pour plonger dans ce temps il faut avoir en tête le ? Tout ce qui encadre ce temps, qui permet de le comprendre.

Eline : c'est ce qu'on a fait avec la frise en fait, on vous a montré des événements mais il y avait d'autres événements autour et donc ça ça s'appelle comment ? Ce qu'il y a autour ?

Élève : Un contexte.

Alexis : et faire le contexte du coup ça s'appelle faire la contextua...

Élève : ...lisation.

Alexis : oui voilà très bien.

Eline : ok c'est ce que vous allez devoir faire après.

Alexis : donc en fait ça, ça mène à la création de nouveaux termes de la science historique qui se détachent progressivement du droit. Le droit qui est davantage statique et politisé, d'accord ? Donc finalement on arrive à notre dernière définition et c'est fini : qu'est-ce qu'un génocide en histoire ? « Terme du milieu du... » ?

Eline : On veut un siècle.

Élève : XX^e, nan mais oh, quand même.

Alexis : Donc on l'a dit tout à l'heure, « désignant une... » ? En histoire on parle pas de génocide forcément, on parle.

Élève : d'une violence ?

Alexis : ça peut être une violence mais là cette fois-ci on s'intéresse plutôt à...

Eline : au vécu, donc...

Élève : une guerre ?

Eline : non.

Alexis : j'expérimente une violence...

Élève : à un génocide ?

Eline : Monsieur Polidore E-X-P-É-R-I-M-E-N-T-E une violence...

Élève : l'expérience.

Alexis : « et un... »

Eline : là on en a parlé avant, dans le génocide c'est tout ce qui...

Alexis : non c'est pas le contexte cette fois-ci.

Élève : le témoignage ?

Alexis : le juge on a dit tout à l'heure, il va juger à un instant T ce qui s'est passé, d'accord ? L'historien va plutôt regarder ça sur un temps long avec un phénomène de mutation de...euh... il va dire « ah bah non finalement c'est pas un événement qui est arrivé comme ça, c'est quelque chose qui est sur le temps long », donc c'est un ?

Élève : processus ?

Eline : oui !

Alexis : processus, donc le processus un histoire on le découpe généralement en parties : soumission de la population visée, ça peut être par les textes, par une organisation, éradication donc là bon pas besoin d'être plus clair, éradication qui est jamais totale bien entendu et donc insurrection de la communauté visée par le génocide face à la négation du génocide posé par l'État génocidaire, donc processus particulier de destruction d'une population et de ses... ?

Élève : principes ?

Alexis : principes ça aurait marché mais...

Eline : c'est un synonyme de « empreintes ».

Élève : origines ?

Eline : en gros, nous, en tant qu'êtres humains, on laisse des empreintes ou des... ?

Élève : des traces !

Eline : oui.

Alexis : « qui vise à... » ?

Élève : l'intimidation ?

Élève : l'extermination ?

Élève : l'éradication ?

Eline : extermination ça marche aussi, mais on va mettre éradication.

Eline : ok, sur le temps qui reste, combien vous êtes là ? 14 ? Il nous faut 5 groupes.

Alexis : 4 groupes de 3 et 1 groupe de 2, allez, allez.

Eline : j'explique les consignes avant. Les consignes : en gros, chaque groupe vous allez travailler sur un massacre en particulier, qui n'est pas forcément un génocide hein... on s'entend. Ce sera un peu la carte d'identité de ce massacre et vous allez devoir repérer, en fait, vous allez avoir une feuille, il y aura des sources dessus et aussi un contexte pour que vous compreniez bien ce qui s'est passé. Le but c'est, en 10-15 minutes, de travailler ensemble pour ensuite passer devant la classe pour expliquer à vos camarades qui n'auront pas eu ces feuilles-là, ce qui s'est passé, donc une petite présentation, rapide, et ensuite vos hypothèses, est-ce que c'est un génocide qui a été reconnu en droit ? est-ce qu'on peut parler de violence génocidaire en histoire ou de processus génocidaire, etc. ? Ok, nous on va passer dans les groupes donc si vous avez des incertitudes, pas de problème. Allez, 5 groupes s'il vous plaît. Je mets les consignes au tableau.

Distribution des tableaux et des fiches d'identité des massacres.

Alexis : vous avez dix minutes.

[Petits bavardages sur les Vendéens pour certains.]

Alexis : je vous conseille vivement de commencer par le contexte, de souligner les éléments pour comprendre puis, après, vous concentrer sur la source.

[Échanges inaudibles, brouhaha]

[échanges avec le groupe travaillant sur les Vendéens]

Eline : non mais parce que là en fait ça c'est quoi ? ça représente quoi votre document ?

Élève : on a imposé [...] aux Vendéens.

Eline : ok, donc c'est une source historique.

Élève : du coup tout ce qui est là, c'est historique.

Eline : bah, de toute façon en fait, le massacre des Vendéens, même s'il y a des débats en histoire, certains qui disent que c'est un génocide et tout, en vrai le consensus aujourd'hui il est plutôt vers « non, c'est pas un génocide » parce que des personnes étaient armées, etc. Donc c'est effectivement ça que vous voulez dire ?

Élève : parce que là du coup, ils donnaient des armes et des munitions pour qu'ils se défendent, non ? [inaudible]

Eline : donc voilà, vous pouvez répondre ici qu'on peut parler de violence génocidaire en histoire mais pas de génocide véritablement.

[inaudible]

Passage au tableau des groupes

Eline : les Arméniens, au tableau. Vous notez dans votre tableau ce que vos camarades vont nous expliquer. Je vais prendre en note ce que vous dites. Vous pouvez commencer par la présentation du contexte du massacre des Arméniens.

Élève : Alors, du coup, on va vous parler du génocide arménien qui s'est déroulé entre 1915 et 1916 dans l'Empire ottoman qui aujourd'hui est devenu la Turquie et euh... qui, du coup, ce

génocide, visait du coup le peuple arménien chrétien. Donc ce génocide a été fait par euh..., du coup, les « jeunes turcs » et c'était pour renforcer la domination des Turcs musulmans.

Eline : Ok, y'a eu des morts ?

Élève : Y'a eu entre 604 000 et 1,2 million.

Eline : de quoi, de morts ?

Élève : Oui.

Eline : Est-ce que y'a eu autre chose à part des morts ?

Élève : Euh oui, conversion de la population à l'islam.

Alexis : C'est quoi la politique turque par rapport aux enfants ?

Élève 1 : euh... ils sont placés dans des familles et...

Élève 2 : c'est en fonction d'un certain âge il me semble

Élève 3 : ils travaillent ?

Alexis : l'enlèvement des enfants.

Eline : est-ce que y'avait des camps ou des trucs comme ça ?

Élève : y'avaient des déportations.

Eline : et donc, selon vous, génocide en droit ? Est-ce qu'on parle de génocide en histoire et d'autres processus génocidaire, violence génocidaire, etc. ?

Élève : bah en droit parce que le génocide est causé par l'État et c'étaient des gendarmes, des soldats et des [inaudible].

Eline : génocide en droit, est-ce qu'on peut nuancer ? Est-ce qu'il y a un problème avec ça ?

Élève : bah oui parce que c'est pas reconnu par la Turquie.

Eline : Vous avez bien entendu ? Le génocide là il est pas reconnu par qui ?

Élèves : par la Turquie.

Eline : Donc ça, ça pose problème, c'est quand même le pays qui l'a fait mais on le considère quand même [comme un génocide en droit]. Et au niveau de l'histoire ? On peut parler de génocide en histoire ?

Élève : euh... bah oui.

Eline : parce qu'on retrouve tous les caractéristiques, les degrés ?

Élève : bah je sais plus comment ça s'appelle...

Alexis : Pourquoi on peut parler d'un processus génocidaire ?

Élève 1 : parce que ça touche la population.

Élève 2 : parce que c'est ciblé surtout.

Alexis : quelle population ? c'est sur le temps long ? Vous l'avez dit vous-mêmes, c'est les gendarmes donc s'ils arrivent dans le village et qu'ils enlèvent par exemple des personnes, c'est qu'avant y'avaient des listes. Ça veut dire qu'ils utilisent l'appareil d'État pour identifier, cibler, tuer, déporter. On peut aussi parler de violence génocidaire aussi ou pas ?

Élève : Bah oui.

Alexis : et d'expérience génocidaire aussi.

Eline : Ok, merci. Un autre groupe. Les Vendéens. Allez, les Vendéens.

Élève : c'est une guerre civile qui s'est déroulée entre 1793 et 1796. Euh... elle a été pendant la période de la Terreur. Et y'a eu 35 à 45 000 victimes politiques et 200 000 victimes civiles.

Eline : à peu près ou c'est sûr que c'est ça ?

Élève : ah c'est sûr. C'est écrit noir sur blanc.

Eline : T'es sûr que t'as bien tout lu ? Est-ce que, franchement, tu crois qu'en 1793 on peut être sûr de sûr que y'a tant que ça de morts ?

Élève : y'a 45 000 victimes politiques et 200 000 victimes civiles minimum.

Eline : Oui donc c'est pas exact, c'est minimum. C'étaient qui les protagonistes là ?

Élève : les républicains et les royalistes.

Eline : En gros. Donc, pourquoi ? Qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi y'a eu des morts ? Ça veut dire quoi républicains ou royalistes à ce moment-là ? Qu'est-ce qui s'est passé quelques années avant 93 ?

Élève : la Révolution.

Eline : et donc pendant la Révolution qu'est-ce que les gens ont voulu mettre en place ?

Élève : une monarchie.

Eline : une monarchie ou bien ? On est sous quoi là ?

Élève : une république.

Élève : les royalistes voulaient rester en monarchie.

Eline : et donc, hypothèse, est-ce qu'on peut parler de génocide en droit avec le massacre des Vendéens ?

Élève : non.

Eline : non. Pourquoi ?

Élève : parce qu'on l'a expliqué t'à l'heure.

Eline : ah, parce qu'on l'a expliqué t'à l'heure.

Élève 1 : bah pas vraiment parce qu'en soi ils étaient un peu armés les Vendéens donc on peut pas vraiment parler de génocide parce qu'on peut dire qu'ils pouvaient un peu se défendre.

Élève 2 : bah y'a pas eu de procès donc.

Alexis : si vous prenez vos sources, vous avez le premier c'est un décret relatif à prendre contre les rebelles de la Vendée, juste avec le titre. Est-ce qu'on veut exterminer les Vendéens ?

Eline : est-ce que c'est programmé ?

Élève : bah oui parce qu'il dit que... ils veulent leur marcher dessus.

Eline : oui mais est-ce que c'est programmé envers un peuple précis ? Est-ce qu'on peut dire que les royalistes c'est un peuple ?

Élève 1 : Non.

Élève 2 : Je pense que la réponse était oui.

Eline : Non, non, non. La réponse c'est non.

Alexis : Là, en fait, ce que je voulais vous dire. Vous avez dans le document 1, on parle de mesures à prendre contre les rebelles de Vendée, on va pas mettre en place une armée pour exterminer les Vendéens, le problème c'est que les « rebelles de Vendée » c'est très vague, d'accord ? Et donc en fait, c'est mis dans le texte 2, ça va amener à des euh... des comportements extrêmement violents parce qu'en fait c'est hyper vague de dire « on va exterminer les rebelles », d'accord ? Donc en histoire c'est beaucoup plus nuancé, pourquoi ? Alors ?

Eline : est-ce qu'on peut retrouver une violence génocidaire dans ce massacre ?

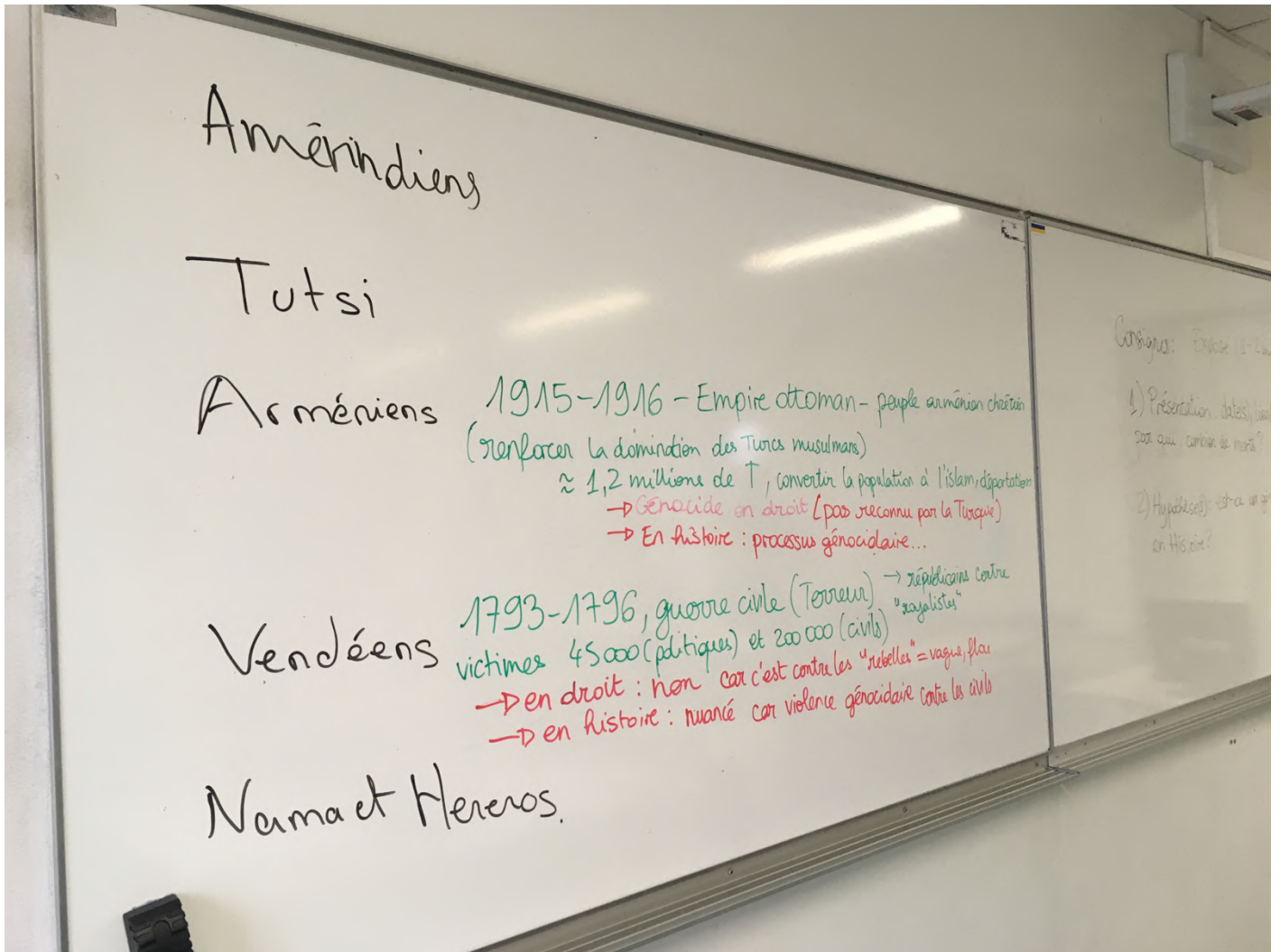
Élève : ah bah oui quand même.

Eline : contre euh... ?

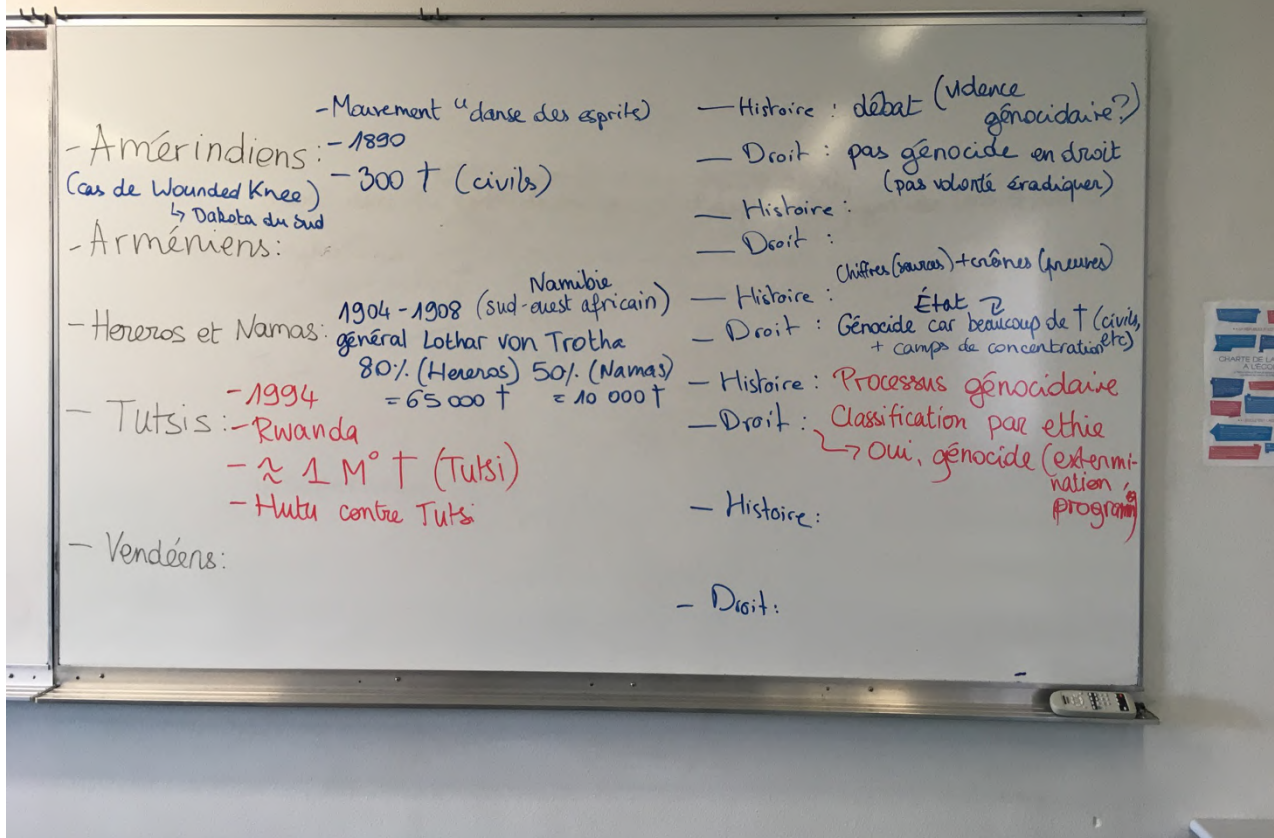
Élève : les civils.

Eline : oui, voilà. Donc on retrouve quand même une violence génocidaire envers les civils dans le massacre des Vendéens, c'est là qu'elle est la nuance en fait.

Annexe n°16 – Photographies des tableaux blancs et tableaux élèves



Photographie du tableau blanc à la fin de la deuxième séance avec les Tsti2d-1



Photographie du tableau blanc à la fin de la deuxième séance avec les Tsti2d-5

Extraits des tableaux d'élèves

Comprendre les génocides par la double conceptualisation et le comparatisme		
Consignes : Par groupe de 4, préparer une présentation (1-2 minutes) du massacre qui vous a été attribué (contexte, source(s) et pourquoi il rentre ou non dans la case concept juridique et/ou concept historique).		
	Concept juridique de	Concept historique de
	« génocide » : est <i>Basé sur droit international</i>	« génocide » :
indiens	<i>Pas génocide en droit (pas volonté éradique)</i>	<i>Débat (violence génocidaire?)</i>
indiens	<i>Conditions tues → Massacre État Processus</i>	<i>Religieux, Processus, etc - Rivine</i>
os et as	<i>1904-1908 (Namibie) Génocide par État + camps concentration Gén. Lothar von Trotha 80% Hereros = 65k † 50% Namas = 10k †</i>	<i>(différences) + (raisons/preuves)</i>
tsis	<i>Classification par ethnie Aug. génocide (extermination programme)</i>	
léens		

Pour aller plus loin :
Qu'est-ce que la conceptualisation historique et qu'apporte-t-elle à la science

**Comprendre les génocides par la double-
conceptualisation et le comparatisme**

Consignes : Par groupe de 4, préparer une présentation (1-2 minutes) du massacre qui vous a été attribué (contexte, source(s) et pourquoi il rentre ou non dans la case concept juridique et/ou concept historique).

	Concept juridique de	Concept historique de
	« génocide » : <i>travaux</i>	« génocide » :

Amérindiens		
Arméniens	1915-1918 - Empire ottoman - peuple arméniens	
Hereros et Namas		
Tutsis	1994, Rwanda (centre Afrique), déclenchement un attentat contre le président, les tutsis leur président 1 million 750 000 mort soit $\frac{3}{4}$.	Qui c'est un génocide en droit car il y a une éradication de une population.
Vendéens	1793-1796, guerre civile victime 45 000 (politique), 200 000 civils - républicains contre "royalistes"	

Pour aller plus loin :

Qu'est-ce que la conceptualisation historique et qu'apporte-t-elle à la science historique ?

.....

Comprendre les génocides par la double-conceptualisation et le comparatisme

Consignes : Par groupe de 4, préparer une présentation (1-2 minutes) du massacre qui vous a été attribué (contexte, source(s) et pourquoi il rentre ou non dans la case concept juridique et/ou concept historique).

	Concept juridique de	Concept historique de
	« génocide » :	« génocide » :

Amérindiens		
Arméniens	Génocide: éradication des Arméniens chrétiens par les Turcs (gendarmes, troupes auxiliaires, etats civils) - Pour renforcer la domination des Turcs musulmans	1 ^{ère} guerre mondiale/Empire ottoman/ extermination de population chrétienne Arménienne / Pour renforcer la domination Turc musulmane / par les gendarmes, troupes auxiliaires entre 664 000 et 1,2 millions.
Hereros et Namas		
Tutsis		
Vendéens	1793-1796	1793-1796, guerre civile (Terreur) -> républicains contre victimes 43 000 (politiques) et 200 000 (civils) "royaliste"

Pour aller plus loin :

Qu'est-ce que la conceptualisation historique et qu'apporte-t-elle à la science historique ?

.....

Entre le
Arméniens et
Armenie, au
passé
par
notre
classeur

Annexe n°17 – Second questionnaire proposé aux élèves

Questionnaire sur le concept de génocide

Ce questionnaire s'inscrit dans un mémoire de recherche en didactique portant sur le concept de génocide et son apprentissage. Étant donné que ce travail de recherche est effectué dans le cadre de notre formation MEEF (pour devenir professeur d'Histoire-Géographie-EMC) il ne sera pas utilisé à d'autres fins. Ce questionnaire est anonyme. Il est attendu de votre part que vous rédigiez des réponses aux questions (avec vos propres mots tout en restant bref) pour la partie 1, et que vous sélectionniez la réponse qui vous paraît correcte pour la partie 2. Si vous ne savez pas répondre, n'hésitez pas à le dire dans votre réponse en indiquant « Je ne sais pas ».

Partie 1- Définitions (selon vos propres mots)

Question n° 1 : Qu'est-ce qu'un génocide ?

.....
.....
.....
.....

Question n°2 : Qu'est-ce que le **concept juridique** de génocide ?

.....
.....
.....
.....

Question n°3 : Qu'est-ce que le **concept historique** de génocide ?

.....
.....
.....
.....

Partie 2 – Vrai/Faux (entourez la réponse qui vous paraît correcte)

- 1- Le terme « génocide » a été inventé au XIX^e siècle. **Vrai / Faux / Je ne sais pas**

- 2- Le terme « génocide » dispose de plusieurs définitions. **Vrai / Faux / Je ne sais pas**

- 3- Le génocide est un concept. **Vrai / Faux / Je ne sais pas**

- 4- Parmi ces événements, justifiez s'ils sont des génocides en droit et/ou en histoire :

Massacre des Tutsis (fin XX^e siècle)

.....
.....
.....

Massacre des Vendéens (fin XVIII^e siècle)

.....
.....
.....

Massacre des Juifs (milieu du XX^e siècle)

.....
.....
.....

Partie conclusive – Par rapport à ce que vous avez dit plus haut, répondez le plus sincèrement possible à ces deux questions.

Que pensez-vous de l'enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ?

.....
.....
.....

Par quels moyens avez-vous pu répondre à ce questionnaire ?

.....
.....
.....

Annexe n°18 – Analyse globale et linéaire du second questionnaire

Terminale STi2d-5, fin mai 2022 (toute la classe a assisté à la première séance et seul un demi-groupe était présent pour la seconde séance), **7 questionnaires**

Partie 1- Définitions (selon vos propres mots)

Question n°1 : Qu'est-ce qu'un génocide ?

1. « un génocide, est un crime, une extermination, une stigmatisation d'un peuple, d'une ethnie, dans le but de lui nuire, de la faire disparaître. »
2. « Le genocide est un crime de guerre visant a decimer une partie de la population »
3. « C'est une extermination programmer d'un peuple ou d'une population en raison de leurs race ou de leurs cultures. »
4. « Un massacre d'un peuple »
5. « Atteinte physique de la part d'un etat sur une population »
6. « Un massacre de masse visant une certaine population »
7. Ø

Question n°2 : Qu'est-ce que le **concept juridique** de génocide ?

1. « le concept juridique de génocide, est quand l'acte commis est contraire aux lois imposé, quand l'acte commis est programmé par les supérieur d'une régime... »
2. Ø
3. « C'est la façon dont est inscrit le génocide dans le droit international. »
4. « Genocide par notion de lois »
5. « Texte de loi international definissant le concept de genocide et permettant de le punir »
6. Ø
7. Ø

Question n°3 : Qu'est-ce que le **concept historique** de génocide ?

1. « le concept historique de génocide, est quand l'acte commis est juste découvert par les historiens, les preuvent trouvées sont des preuves montrant qu'il y a eu extermination ou... qui peuvent être qualifiées de génocides. »
2. Ø
3. « Ce sont les fait qui on reelement eu lieu et qui ont été inscrit dans l'histoire. »

4. « Genocide en fonction de moment historique »
5. « Violence de la part d'un état sur une population désarmé »
6. « Le concept a été créé suite à la seconde guerre mondiale, il fut créé suite au génocide juifs par les nazis »
7. Ø

Partie 2 – Vrai/Faux (entourez la réponse qui vous paraît correcte) → part de hasard

Sur le génocide

Le terme « génocide » a été inventé au XIX^e siècle

Vrai : 5

Faux : 1

Je ne sais pas : 2

Le terme « génocide » dispose de plusieurs définitions

Vrai : 4

Faux : 1

Je ne sais pas : 2

Le génocide est un concept

Vrai : 2

Faux : 0

Je ne sais pas : 5

Parmi ces événements, justifiez s'ils sont des génocides en droit et/ou en histoire :

Massacre des Tutsis (fin XX^e siècle)

1. « en droit → extermination programmée + ethnique sur les passeports. en histoire → extermination + texte archives »
2. « Génocide de droit »
3. Ø
4. « droit car c'est en fonction des classes sociales »
5. « Je ne sais pas »
6. « Ce massacre opposait les Tutsis et les Ziganes »

7. « Genocide de droit »

Massacre des Vendéens (fin XVIII^e siècle)

1. « pas vu en cours »
2. « Génocide en histoire car le terme de génocide n'existait pas encore »
3. Ø
4. « histoire »
5. « Je ne sais pas »
6. « Je ne sais pas »
7. Ø

Massacre des Juifs (milieu du XX^e siècle)

1. « en droit → chef allemand prévoit le crime commis. en histoire → prouvent avec les coups d'extermination »
2. « Génocide de droit car il visait une catégorie de la population qui était visé »
3. « C'est un génocide car ils ont été exterminés à plusieurs millions en raison de leur religion. »
4. « droit racisme »
5. « génocide historique et juridique »
6. « Durant la seconde guerre mondiale »
7. « Genocide en histoire »

Partie conclusive – Par rapport à ce que vous avez dit plus haut, répondez le plus sincèrement possible à ces deux questions.

Que pensez-vous de l'enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ?

1. « De mémoire, nous n'avons pas vu de génocide autre que celui des Juifs et tziganes sur la 2nde GM »
2. « Suffisant mais trop concentré sur ceux de la 2^{GM} et pas les autres »
3. « C'est nécessaire »
4. « L'enseignement a été focalisé sur le génocide arméniens »
5. « Très sommaire »

6. « Nous en avons que très peu parler, je pense que cela est du a l'importance et a la violence, que peut évoquer le genocide »
7. Ø

Par quels moyens avez-vous pu répondre à ce questionnaire ?

1. « Ce qu'on a appris avec Madame Le Cléach et Monsieur Polidor et le cours d'histoire »
2. « Avec un crayon bleu »
3. « Plusieurs cours et culture générale »
4. « Connaissance »
5. « Grace aux seances »
6. Ø
7. « Avec les heures de cours »

Terminale STi2d-1, fin mai 2022, (toute la classe était présente pour les deux séances), 23 questionnaires

Partie 1- Définitions (selon vos propres mots)

Question n°1 : Qu'est-ce qu'un génocide ?

1. « Procédure d'éradication d'un peuple. »
2. « Un génocide est le processus d'éradication d'un peuple de manière violente par un autre peuple »
3. « C'est un acte visant à exterminer un peuple, une population ou une catégorie de personnes bien distincts »
4. « Un génocide désigne l'extermination et les violences faites sur une population. »
5. « Un génocide est une discrimination, maltraitances ou crime envers un type de population précis (Génocide Arméniens par les Turcs). »
6. « extermination d'une population du à plusieurs raison. (ethnies, idéologie)... »
7. « une extermination d'un peuple sans que le peuple puisse se défendre »
8. « eradiquer une communauté »
9. « une éradication d'une population ou d'une communauté. »
10. « C'est un massacre de personne « généralement des personnes sans défense » ex : genocides des juif »
11. « Le massacre d'un peuple. »
12. « Un génocide est un crime prédéterminé qui consiste à exterminer une certaine population. »
13. « Exclusion de la société d'un groupe de personne pour sa religion, couleur de peau. On peut en venir à les massacrer, torturer. »
14. « l'extermination de tout un peuple »
15. « Un crime contre l'humanité mit en place pour jugée les crimes commis lors de la 2nd guerre mondiale »
16. « C'est l'extermination de tout un peuple (massacre) »
17. « Un massacre / des violences / des discriminations perpétués contre un groupe ou une ethnie particulières »
18. « Un génocide est un meurtre d'une civilisation, c'est à dire, c'est quand une ou plusieurs personnes décide de tuer une civilisation entière à cause de leur religion, origine ou sexualité. »

19. « Un génocide est le massacre d'une population prévue/ordonné. »
20. « C'est une notion qui définit le massacre, l'extermination d'une certaine ethnies. »
21. « C'est un concept juridique qui fait reconnaître ce mot comme un crime. Ce crime est un massacre d'une population ayant pour but de l'effacer. »
22. « un genocide c'est l'extermination précise d'un peuple les critères peuvent être religion, politique, ethnique, culturelles »
23. « C'est un acte de guerre visant à exterminer toute partie d'un peuple sans que l'adversaire ne puisse agir. »

Question n°2 : Qu'est-ce que le **concept juridique** de génocide ?

1. « Mise en place de sanctions juridique. »
2. « Comment peut-on et doit-on le juger/reconnaître comme génocide »
3. Ø
4. « Le concept juridique d'un génocide désigne les lois et concept présent dans le code pénal et reconnu d'un genocide. »
5. « Le concept juridique d'un génocide est un ensemble de lois qui reconnaît un génocide sur une population. »
6. « Crime international → extradition → pas le droit d'accueillir un accusé de crime de guerre »
7. « un concept juridique de génocide est un génocide organisé par tout un pays »
8. « je suis désolé j'ai oublié. au yeux de la loi ? »
9. « un crime reconnu, jugé par le droit international pénal »
10. « détermine un crime où un droit »
11. Ø
12. « Le concept juridique de génocide serait, que ce soit reconnu comme un crime puis punir le responsable. »
13. « Je ne sais pas »
14. « Identification d'un problème juridique et le concept de genocide. »
15. Ø
16. « j'sais pas »
17. « Concept créé en 1948, rendant le génocide condamnable par le droit international et s'appliquant à une définition du génocide bien précise. »
18. « C'est un crime internationale, c'est à dire que, c'est un crime reconnu et puni par le droit internationale pénal. »

19. « Le concept juridique c'est lorsque les lois punissent ce dernier. »
20. « Le concept juridique du génocide c'est tout ce qui concerne le génocide au niveau juridique. C'est donc par exemple les procès, etc... »
21. « Le concept juridique de génocide est une loi ayant pour but de reconnaître ce crime comme crime de guerre. »
22. « le concept juridique de genocide est de l'ordre du jugement des actes. »
23. « tout les actes en lien avec la politique et l'etats »

Question n°3 : Qu'est-ce que le **concept historique** de génocide ?

1. « C'est les cause, « Pourquoi ? » « Comment », « par quelle moyen ? » »
2. « Les causes, les manières etc de la réalisation du génocide »
3. Ø
4. « Le concept historique c'est toutes les dates, les acteurs et les victimes de ce génocide. »
5. « Le concept historique d'un génocide est tout d'abord : le lieu, la date, nb de personnes tuées, par qui ? pourquoi ? »
6. « extermination d'une population »
7. Ø
8. « genocide Tzygane est un genocide historique »
9. « ? »
10. « element de reflexion vu comme une clé de comprehension d'un phénomène »
11. Ø
12. Ø
13. « Je ne sais pas »
14. « Je ne sais pas »
15. Ø
16. « j'sais pas »
17. « concept pas en histoire comme le juridique, l'historien peut nuancer, contester, confirmer. »
18. Ø
19. Ø
20. « Le concept historique du génocide c'est tout ce qui concerne le génocide au niveau historique. C'est donc plus ce qui va toucher le point de vu moral. »

21. « Pour juger est reconnaître un génocide il faut avoir le concept historique. C'est donc un travaille ayant pour but de reconnaître ce crime. »
22. « historiquement, c'est l'étude des genocide. »
23. Ø

Partie 2 – Vrai/Faux (entourez la réponse qui vous paraît correcte) → part de hasard

Sur le génocide

Le terme « génocide » a été inventé au XIX^e siècle

Vrai : 8

Faux : 13

Je ne sais pas : 2

Le terme « génocide » dispose de plusieurs définitions

Vrai : 17

Faux : 6

Je ne sais pas : 0

Le génocide est un concept

Vrai : 17

Faux : 2

Je ne sais pas : 4

Parmi ces événements, justifiez s'ils sont des génocides en droit et/ou en histoire :

Massacre des Tutsis (fin XX^e siècle)

1. « oui »
2. « Oui »
3. « Le massacre est un génocide en droit car des gens doivent êtres jugés pour ça et une affaire politique »
4. « – génocide non reconnu donc pas en droit. – en histoire car daté »
5. « c'est un génocide de droit. »
6. « Génocide droit et histoire. Extermination de tutsis par les outous »
7. Ø

8. « juridique »
9. « droit »
10. « genocide en droit »
11. « Genocides en droit »
12. Ø
13. « Génocide en histoire. »
14. « génocide car peuple exterminé »
15. Ø
16. Ø
17. « génocide en histoire et en droit, perpétuer par l'État, exécution, discrimination, social et sociétal. »
18. « C'est un génocide en droit et en histoire car le but était d'éliminer toute la civilisation Tutsis. »
19. Ø
20. « Génocide en droit et en histoire »
21. « C'est un génocides d'histoire car c'est une population qui à presque été décimé. »
22. « le massacre des Tutsis est un genocide en droit, pour cause de l'assassina de Presidents du Rwanda. »
23. « génocide en droit car c'est un acte politique car les tutsis ont tué le president du rwanda et le gouvernement a par la suite repliqué en exterminant le 3/5 de la pop tutsis »

Massacre des Vendéens (fin XVIII^e siècle)

1. « Non en justice mais oui en histoire »
2. « Non il n'a pas été jugé mais il est reconnu en Histoire »
3. Ø
4. « - genocide uniquement en droit car non-reconnu en histoire puisque c'était sous forme de guerre civils »
5. « Génocide historique entre Républicains et royalistes. »
6. « génocide histoire »
7. « génocide en histoire »
8. « historique »
9. « histor »
10. « genocide en histoire »
11. « Genocide en histoire »

12. Ø
13. « Génocide en droit »
14. Ø
15. Ø
16. Ø
17. « Les vendéens se sont défendus et il s'agissait d'une rébellions je crois donc que ce n'est pas un génocide. »
18. Ø
19. « Genocide en droit »
20. « Génocide en histoire »
21. « C'est une génocide de droit car ici on n'était sur une guerre civil de plus il se defendait. »
22. « le massacre des vendeens est un genocide en droit car ils ont été massacré pour leurs idées politique »
23. Ø

Massacre des Juifs (milieu du XX^e siècle)

1. « oui »
2. « Oui, il a été reconnu et a été jugé/est encor jugée »
3. « Le massacre est un génocide en histoire car c'est une période de l'histoire. »
4. « oui »
5. « Génocide de droit et historique reconnu par tous le monde. Crimes commis par les juifs. »
6. « génocide droit et histoire. extermination des juifs par les nazis car idéologie race Arienne »
7. « genocide en droit »
8. « histoire »
9. « histoire »
10. « genocide en droit »
11. « Génocide en droit »
12. Ø
13. « Génocide en histoire car le massacre des juifs fait partie de l'histoire »
14. Ø
15. « droit et histoire »

16. « Car tous les moyens sont mis en place pour les exterminer »
17. « génocide en histoire et en droit, le concept même de génocide vient de celui-ci c'est un peu l'archétype. »
18. « C'est un génocide en droit car il a été reconnu et en histoire car c'est un événement historique. »
19. « Genocide en histoire »
20. « Génocide en droit et en histoire »
21. « C'est un génocide d'histoire car on a essayé de exterminer cette population. »
22. « c'est un massacre en histoire pour cause de leurs religion »
23. « historique et à la fois politique »

Partie conclusive – Par rapport à ce que vous avez dit plus haut, répondez le plus sincèrement possible à ces deux questions.

Que pensez-vous de l'enseignement du concept de génocide que vous avez reçu tout au long de votre cursus scolaire ?

1. « bien renseigné »
2. « il a été vu via des exemple mais pas ou peu en terme général »
3. « Pas assez présent trop de massacre sont oubliés et mis de côté »
4. Ø
5. « Nous en avons très peu parler. »
6. « Pas assez d'explication du génocide. → vague »
7. « le concept de génocide à toujours été bien expliquer malgré le fait qu'on à que vue le génocide des arméniens. »
8. « A part lors de votre déplacement, nul »
9. « correcte, rien à dire de plus »
10. « intéressant, avec pas mal de document »
11. « Je trouve que c'est important de parler de cela. »
12. « Le theme du génocide n'a jamais été abordé de façon précise et clair. »
13. « On en parle souvent, c'est bien. »
14. « Nous avons eut peu de cours la dessus. »
15. Ø
16. « On l'a vu souvent (3^{ème} ; 2nd ; 1^{er} et Terminal) »
17. « Il était pas complet et assez vague on était pas réellement rentrée dans l'idée et l'histoire du/des génocides. »

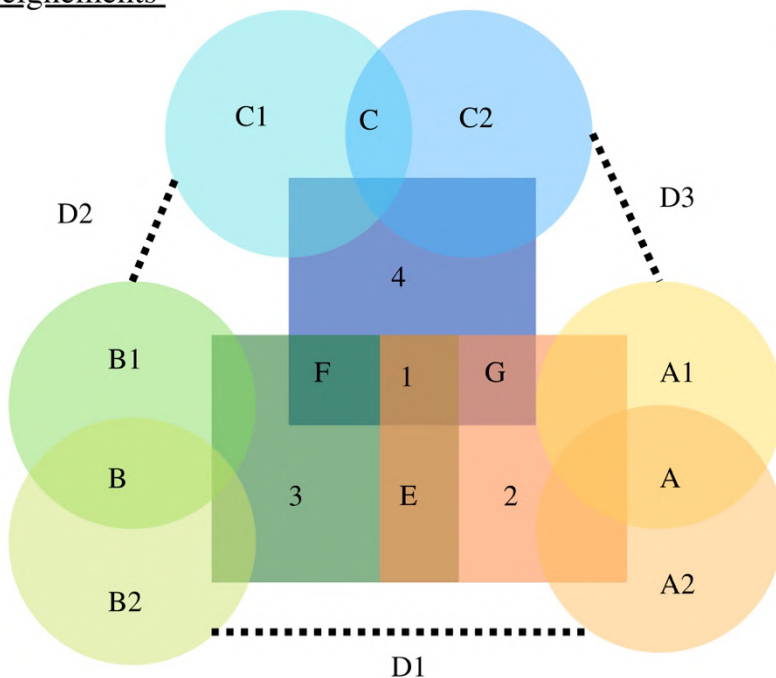
18. « Il est assez complet sur le concept de génocide mais je trouve qu'il y a des génocides dont on ne parle pas et qu'on délaisse. »
19. Ø
20. « Je le trouve relativement suffisant. Nous avons parlé de différents génocide. »
21. « J'ai trouver qu'on a essayé de nous apprendre ça le plus objectivement, je suis satisfait. »
22. « un enseignement varier avec differente etude de genocide entre ceu de l'histoire et certain qui peuvent être actif aujourd'hui »
23. « plutôt correct »

Par quels moyens avez-vous pu répondre à ce questionnaire ?

1. « professeur actuelle d'histoire »
2. « mes connaissances et souvenirs »
3. « Par le cour reçu et mes connaissance »
4. « jsp »
5. « Par les cours présenté par Mr. Polidor et Mme Le Cléac'h »
6. « Grâce au 2 cours sur le génocide »
7. Ø
8. « le savoir »
9. « avec mes connaissance »
10. « 2 étudiants en master d'histoire »
11. « Grâce au cours reçu par les étudiants. »
12. « En s'appuyant des deux dernières séance »
13. « Grâce aux enseignements des stagiaires. »
14. « La frise chronologique »
15. « A l'aide de mes connaissances »
16. « A l'aide de mes connaissance »
17. Ø
18. Ø
19. Ø
20. « Grâce à l'enseignement des 2 étudiants venus dans notre classe. »
21. « Que de ma tête est de ce que je me souvenais »
22. « Avec mon stylo et l'amabilité du professeur qui m'a donné cette feuille. »
23. « mon stylo et mes connaissances »

Annexe n°19 – Schéma « De la conceptualisation des génocides, un élément en interaction avec différents apprentissages et enseignements »

De la conceptualisation des génocides, un élément en interaction avec différents apprentissages et enseignements



Les pistes et modes d'enseignement : D

D1 : Position d'étayage par rapport aux élèves pour aider au dépassement du premier obstacle épistémologique : la démarche conceptuelle (pour que la conceptualisation soit gage de scientificité l'histoire doit être entendue comme une science).

D2 : Position de "surétayage" par rapport aux élèves pour aider au dépassement du second obstacle épistémologique : l'abstraction (pour aider à cela plusieurs outils peuvent être repris comme des frises, des schémas, des cartes mentales, etc.).

D3 : Position de "désétayage" pour la prise en charge autonome du dépassement d'un obstacle épistémologique par les élèves : la manipulation d'un concept et retour critique sur ses propres représentations.

De la conceptualisation des génocides, un élément en interaction avec différents apprentissages et enseignements

Les étapes de la conceptualisation :

- 1 : L'objectif d'apprentissage principal, la conceptualisation d'un génocide
- 2 : L'étape de la conceptualisation contextualisée, C. C.
- 3 : L'étape de la décontextualisation de la conceptualisation, D. C.
- 4 : L'étape de la conceptualisation par la recontextualisation, C. R.

Les "points de passage" de la conceptualisation :

- E : L'abstraction
- F : La manipulation du concept
- G : Retour critique (ici capacité à développer son esprit critique pour construire une mise à distance des enjeux mémoriels).

Les apprentissages :

- A : Apprentissages en jeu durant la C. C.
- A1 : Maîtrise d'un contexte avec une entrée sur les enjeux mémoriels
- A2 : Appropriation d'un lexique en lien avec un savoir social
- B : Apprentissages en jeu durant la D. C.
- B1 : Compréhension d'un exemple de conceptualisation pour être capable de définir rigoureusement un concept donné

B2 : Appréhender des utilisations différentes d'un concept pour visualiser sa manipulation

C : Apprentissages en jeu durant la C. R.

C1 : Construire une lecture scientifique d'un évènement donné

C2 : Adapter un concept selon un contexte donné pour apprécier l'épaisseur du temps et le sens des mots

TABLE DES ANNEXES

Annexe n°1 – Extrait de carnet de mémoire.....	130
Annexe n°2 – Triangle de Jean Houssaye.....	131
Annexe n°3 – Triangle de Houssaye avec gradins.....	132
Annexe n°4 – Extraits du manuel d’Histoire-Géographie de Terminale voie technologique aux éditions Magnard (2020).....	133
Annexe n°5 – Synthèse du premier questionnaire.....	134
Annexe n°6 – Extraits du premier questionnaire.....	137
Annexe n°7 – Traitement détaillé du vrai/faux sur les massacres.....	139
Annexe n°8 – Tableau préparatoire aux séances.....	140
Annexe n°9 – Fichier d’activité distribué au format livret aux élèves.....	143
Annexe n°10 – Frise chronologique distribuée aux élèves.....	147
Annexe n°11 – Document annexe distribué aux élèves.....	148
Annexe n°12 – Corpus documentaire distribué par groupe.....	149
Annexe n°13 – Tableau de synthèse distribué aux élèves au format A3.....	158
Annexe n°14 – Déroulés des séances sur le concept de génocide.....	159
Annexe n°15 – Verbatim n°1 et n°2 des séances effectuées.....	163
Annexe n°16 – Photographies des tableaux blancs et tableaux élèves.....	177
Annexe n°17 – Second questionnaire proposé aux élèves.....	182
Annexe n°18 – Analyse globale et linéaire du second questionnaire.....	184
Annexe n°19 – Schéma « De la conceptualisation des génocides, un élément en interaction avec différents apprentissages et enseignements ».....	196

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

Approche historiographique et épistémologique

BESSON, F., DUCRET, P., LANCEREAU, G. et LARRERE, M. (2022). *Le Puy-du-Faux – Enquête sur un parc qui déforme l’histoire*. Paris : Les Arènes.

BENJAMIN, W. (2017 [2013]). *Sur le concept d’histoire*. Paris : Éditions Payot & Rivages.

BENSA, A. et FABRE, D. (dir.). (2001). *Une histoire à soi. Figurations du passé et localités*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l’homme, Ministère de la Culture.

BOUCHERON, P. (2016 [2011]). *Faire profession d’historien*. Paris : Publications de la Sorbonne.

CHANDERNAGOR, F. et NORA, P. (2008). *Liberté pour l’histoire*. Paris : CNRS Éditions.

DURKHEIM, É. (éd. 2013). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses universitaires de France, pour cette maison d’édition première publication en 1937, et publication originale 1895.

FLEURY, B. et WALTER, J. (2005). Le procès Papon. Médias, témoin-expert et contre-expertise historiographique. *Vingtième Siècle. Revue d’histoire*, 4, 88, 63-76.

GROSSER, A. (1989). *Le crime et la mémoire*. Paris : Flammarion.

HARTOG, F. (2016 [2013]), *Croire en l’histoire*. Paris : Flammarion.

HARTOG, F. (2021). *Confrontations avec l’histoire*. Paris : Gallimard.

KOSELLECK, R. (2016 [1979]). *Le futur passé*. Aubervilliers : Éditions EHESS.

LEDOUX, S. (2016), *Le devoir de mémoire : une formule et son histoire*, Paris : CNRS-Éditions.

LEDOUX, S. (2017). La mémoire, mauvais objet de l'historien ? *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 133, 113-128. <https://doi.org/10.3917/ving.133.0113>

LE GOFF, Jacques, (1978), *La nouvelle histoire*, Paris : Retz-CEPL.

NORA, P. (dir.). (1984). *Les lieux de mémoire. Tome I. La République*. Paris : Gallimard.

NORA, P. (2007) in DESCHAMPS, P.-M. (2007). Pierre Nora : « L'histoire rassemble, la mémoire divise ». *Les Échos*. <http://archives.lesechos.fr/archives/2007/Enjeux/00237-065-ENJ.htm>.

NOIRIEL, G. (2004). Histoire, mémoire, engagement civique. *Hommes et migrations*. 1247, 17-26.

PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Éditions du Seuil.

REVEL, J., (1996), *Jeux d'échelles. De la microanalyse à l'expérience*, Paris : Éditions du Seuil.

RICŒUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire et l'oubli*. Paris : Éditions du Seuil.

SEMELIN, J. (2002), Introduction : Violences extrêmes : peut-on comprendre ?, *Revue internationale des sciences sociales*, 174, 479-481.

Sur les génocides et les violences de masse

BEAUVALLET, O. (2011). *Lemkin. Face au génocide*. Paris : Michalon Éditions.

BEAUVALLET, O. (2017). Le génocide et le droit dans l'histoire. À propos de « Génocide. Anatomie d'un crime » de Yves Ternon. *Les cahiers de la justice*, 1, 187-192.

BENSOUSSAN, G. *et al.* (2004). Génocides. Lieux et (non-lieux) de mémoire. *Revue d'histoire de la Shoah*, 181. <https://journals.openedition.org/gradhiva/835>

BRUNETEAU, B. (2016). *Un siècle de génocides. Des Hereros au Darfour (1904-2004)*. Paris : Armand Colin.

CHARNY, I. W. (dir.). (1999). *Encyclopedia of genocide*, Santa Barbara : ABC-CLIO.

DUCLERT, V. (2019). Les génocides. *La documentation photographique*, 8127.

EL KENZ, D. (dir.). (2005). *Le massacre, objet d'histoire*. Paris : Gallimard.

LEMKIN, R. (1944-1946) in PANNE, J.-L. et SPIESS, A. (2008). *Qu'est-ce qu'un génocide ?*. Monaco : Éditions du Rocher.

SEMELIN, J. (2005). *Purifier et détruire. Usages politiques des massacres et des génocides*. Paris : Éditions du Seuil.

TERNON, Y. (2007). *Guerres et génocides au XX^e siècle*. Paris : Odile Jacob.

TERNON, Y. (2016). *Génocide : anatomie d'un crime*. Paris : Armand Colin.

Sur le « génocide vendéen »

BIARD, M. et LEUWERS, H. (dir.) (2014). *Visages de la Terreur. L'exception politique de l'an II*. Paris : Armand Colin.

MARTIN, J.-C. (2000). À propos du « génocide vendéen ». Du recours à la légitimité de l'historien. *Sociétés contemporaines*, 29, 23-38.

VILLEMMAIN, J. (2020). *Génocide en Vendée. 1793-1794*. Paris : Éditions du Cerf.

Sur le « génocide amérindien »

MADLEY, B. (2015), Reexamining the American Genocide Debate: Meaning, Historiography, and New Methods. *The American Historical Review*, 120, 1, 98-139.

Sur les génocides perpétrés par l'Allemagne nazie

BANDE, A., BISCARAT, P.-J. et LALIEU, O. (2021). *Nouvelle histoire de la Shoah*. Paris : Passés composés.

BENSOUSSAN, G. (2020). *Histoire de la Shoah*. Paris : Presses Universitaires de France.

IFOP, (2020), Le regard des jeunes sur la Shoah : connaissance, représentations et transmission. *Journal du Dimanche et l'Union des étudiants juifs de France*, 117562.

LALIEU, O. (dir.). (2021). *La Shoah. Au cœur de l'anéantissement*. Paris : Tallandier.

Sur le génocide arménien

BOZARSLAN, H., DUCLERT, V. et HAROUTIUN KEVORKIAN, R. (2015). *Comprendre le génocide des Arméniens : 1915 à nos jours*. Paris : Tallandier.

DUCLERT, V. (2015). *La France face au génocide des Arméniens*. Paris : Fayard.

LABEYRIE, I. (2021), La Turquie toujours dans le déni du génocide arménien. *France Info*. https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/le-monde-est-a-nous/la-turquie-toujours-dans-le-deni-du-genocide-armenien_4368997.html

MINASSIAN, G. (2015, 10 avril). Vincent Duclert : La France a une dette à l'égard des Arméniens. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/livres/article/2015/04/22/vincent-duclert-la-france-a-une-dette-a-l-egard-des-armeniens_4620646_3260.html

PARCOT, J.-C. (2012, 20 janvier). Génocide arménien : Monsieur Badinter, défendez la justice ! *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/le-monde/article/2012/01/20/genocide-armenien-monsieur-badinter-defendez-la-justice_5984632_4586753.html

TERNON, Y. (2003). Témoignages de rescapés du génocide arménien. *Revue d'histoire de la Shoah*, 1-2, 177-178,123-145.

Sur le génocide rwandais

DUMAS, H. (2014). *Le génocide au village : le massacre des Tutsi au Rwanda*. Thèse de doctorat en Histoire et civilisations. EHESS.

NDAHIRO, A. et ROTAZIBWA, P. (2008), *Hôtel Rwanda ou le génocide des Tutsi par Hollywood*, Paris : L'Harmattan.

SERVENAY, D. (2019). Génocide au Rwanda : l'historiographie en terrain miné. Quand silence et révisionnisme empêchent la vérité de se faire jour. *Revue du Crieur*, 12, 64-81.

Sur l'application du génocide dans l'enseignement

ATTALI, G. (2021). *La place des génocides dans les programmes d'histoire du second degré*. A.R.E.S. (Association de la Recherche et Enseignement de la Shoah). <https://ares-assoc.net/spip.php?article175>

BEYER, C. et PECH, E. (2014, 26 janvier). Quand les professeurs peinent à enseigner la Shoah. *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/01/26/01016-20140126ARTFIG00134-quand-les-professeurs-peinent-a-enseigner-la-shoah.php>

DUCLERT, V. (dir.). (2018). *Rapport de la Mission d'étude en France sur la recherche et l'enseignement des génocides et des crimes de masse*, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, Ministère de l'éducation nationale. Paris : CNRS Éditions.

FALAIZE, B. (2018). La Shoah, un enseignement impossible ? in FALAIZE, B. *Territoires vivants de la République*. Paris : La Découverte, 225-227.

LEFEBVRE, B. et FERHADJIAN, S. (dir.). (2007). *Comprendre les génocides du XX^e siècle. Comparer-Enseigner*. Rosny-sous-Bois : Bréal.

SALLEE, F. (2019). Il y a une surreprésentation de la Shoah dans l'enseignement de l'histoire in SALLEE, F. *La mécanique de l'histoire*, Paris : Le Cavalier Bleu, 147-153.

Didactique et pédagogie

ANDRO, G., DOUSSOT, S., HERON, J. et VEZIER, A. (2020). Conceptualisation, démarche critique et séquence forcée. L'enseignement d'un concept à l'épreuve d'une démarche critique. Une séquence forcée en histoire sur le totalitarisme. *Ressources*, 22, 122-142.

ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. et TOUSSAINT, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.

BACHELARD, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : éditions Vrin.

BAUTIER, É et ROCHEX, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence in TERRAIL, J.-P. (dir.). *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 105-122.

BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique Varia*, 3-3, 29-48.

DEAUVIEU, J. et TERRAIL, J.-P. (2007). *Les sociologues et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

DELEPLACE, M. et NICLOT, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie*, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

ETIENNE R. et FUMAT Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

GOIGOUX, R. (février 2021). *Cinq focales : mini MOOC* [présentation PowerPoint]. Inspiré de l'Université de Clermont Auvergne. <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>.

LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Le négationnisme

IGOUNET, V. (2020). *Le négationnisme en France*. Paris : Que-sais-je ?.

Ouvrages littéraires ayant trait au génocide

FAYE, G. (2017). *Petit Pays*. Paris : Hachette. [Sur le génocide rwandais]

LEVI, P. (trad. SCHRUOFFENEGER, M.) (éd. 2003 [1947, *Se questo è un uomo*]). *Si c'est un homme*. Paris : Pocket.

MASSIMI, F., (2020), *L'Ange de Munich*, Paris : Albin Michel, [trad. BRIGNON, Laura].

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE I – CADRE THEORIQUE DE L’ETUDE : ENJEUX SCIENTIFIQUES, EPISTEMOLOGIQUES ET DIDACTIQUES.....	11
I- D’UNE QUESTION SOCIALEMENT ET SCIENTIFIQUEMENT VIVE A UN SUJET A DELIMITER	12
A) <i>Une mise à l’écart des enjeux émotionnels.....</i>	13
B) <i>Une utilisation des enjeux politiques en demi-teinte</i>	14
C) <i>Une historiographie quelque peu fracturée mais indispensable</i>	17
II- LA NECESSITE D’UNE LARGE ASSISE BIBLIOGRAPHIQUE	19
A) <i>Une approche disciplinaire mêlant concepts et chronologie</i>	19
B) <i>Une approche de la didactique des génocides : insertion entre rupture et continuité.....</i>	24
C) <i>Des outils pour apprendre et comprendre l’usage de la conceptualisation</i>	27
III- D’UN CADRE GENERAL A UNE RECHERCHE SINGULIERE : PROBLEMATIQUES ET HYPOTHESES DE TRAVAIL	31
A) <i>L’inscription justifiée dans des schémas pédagogiques et didactiques connus.....</i>	32
B) <i>D’une problématisation modélisée... ..</i>	33
C) <i>...à une modélisation problématisée</i>	36
PARTIE II – VERS UNE PROPOSITION DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE CONCRETE : RECUEIL DE DONNEES, ANALYSE DU PUBLIC VISE, CONSTRUCTION D’OUTILS ET DE SEANCES	39
I- TENDRE VERS LE SAVOIR SOCIAL DES ELEVES : DU MACRO THEORIQUE AU MICRO CONCRET.....	41
A) <i>Esquisse d’un état de l’enseignement et de la compréhension des génocides en France en 2022.....</i>	41
B) <i>Le public observé : deux classes de Terminale Sti2d du lycée Livet</i>	47
C) <i>Enseigner le génocide à Livet.....</i>	49
II- LE RECOURS AU QUESTIONNAIRE : INFIRMER OU CONFIRMER LES HYPOTHESES.....	52
A) <i>Construction et justification du questionnaire</i>	52
B) <i>Déroulé et résultats</i>	54
C) <i>Analyse des résultats.....</i>	56
III- LA CONSTRUCTION DIDACTIQUE DE DEUX SEANCES	59
A) <i>Cadre préalable</i>	59
B) <i>Documents utilisés et outils construits</i>	63
C) <i>Planification du déroulé des séances et justification pédagogique.....</i>	68
PARTIE III – ANALYSE CONCRETE ET ABSTRAITE DES SAVOIRS ET DES APPRENTISSAGES DES ELEVES AUTOUR D’UNE PROPOSITION DIDACTIQUE SINGULIERE : UNE VOIE D’OPERATIONNALISATION POUR L’ENSEIGNEMENT	73
I- MODALITES ET RESULTATS CONCRETS DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE : PREMIERE OBSERVATION DES TRACES D’APPRENTISSAGE DES ELEVES SELON UN ENVIRONNEMENT DONNE	75
A) <i>Enseignements et apprentissages à l’échelle de la classe : le déroulé effectif des séances.....</i>	75
B) <i>L’élaboration d’un second recueil de données</i>	81
C) <i>L’analyse des apprentissages des élèves.....</i>	84
II- UNE ANALYSE THEMATIQUE CROISEE DES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT ET D’APPRENTISSAGE : CONFRONTATION DES HYPOTHESES AUX RESULTATS EXPERIMENTAUX	90
A) <i>Du savoir social et du savoir scolaire des élèves : vers la réalité de l’apprentissage de la conceptualisation du génocide ?.....</i>	91
B) <i>Analyse et interprétation par la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau.....</i>	98
C) <i>Des malentendus sociocognitifs et obstacles épistémologiques : freins ou atouts pour l’apprentissage de la conceptualisation en histoire.....</i>	103
III- VERS UNE OPERATIONNALISATION D’UNE RECHERCHE EN DIDACTIQUE : PERSPECTIVES DE REMEDIATION EN VUE D’AMELIORER LES LOGIQUES D’APPRENTISSAGE ET D’ENSEIGNEMENT	113
A) <i>Des problèmes rencontrés à une esquisse de solutions envisageables</i>	114
B) <i>Et si c’était à refaire ? Proposition de remédiation aux séances.....</i>	117

<i>C) Quels objectifs d'apprentissage pour une conceptualisation réussie ?.....</i>	<i>120</i>
CONCLUSION.....	125
ANNEXES.....	129
TABLE DES ANNEXES.....	197
BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE	199

Titre du mémoire : « De l'importance de la conceptualisation dans les logiques d'enseignement et d'apprentissage : proposition d'étude didactique sur les génocides »

Mots-clés : conceptualisation – génocide – didactique – apprentissage – enseignement

Résumé : Les travaux sur la conceptualisation dans les enseignements et apprentissages au secondaire démontrent l'intérêt d'amener les élèves plus loin dans l'abstraction et la réflexion afin de faire émerger des apprentissages plus solides. Cette recherche s'attache à voir dans quelle mesure l'exercice de la conceptualisation du génocide dans le secondaire permet de lier des logiques d'apprentissage et d'enseignement particulières oscillant entre mise en valeur des savoirs sociaux et scolaires et mise à l'écart des enjeux mémoriels. Une expérimentation a été menée auprès de deux classes de Terminale de la voie technologique des Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable d'un lycée nantais afin de mettre à l'épreuve l'exercice de la conceptualisation du génocide. Les résultats de celle-ci confirment que l'enseignement par la conceptualisation dans une démarche hypothético-déductive est vectrice d'apprentissages multiples bien que plusieurs freins se soient manifestés dus à plusieurs malentendus sociocognitifs. Les conclusions proposent finalement des moyens d'opérationnaliser cette proposition didactique.

Abstract: The work on conceptualisation in secondary school teaching and learning demonstrates the value of getting students further into abstraction and reflection in order to bring out more solid learning. This research aims to see to what extent the exercise of conceptualising genocide in high school makes it possible to articulate particular learning and teaching logics that oscillate between the emphasis on social and academic knowledge and the sidelining of memorial issues. An experiment was carried out with two classes in the final year of the Science and Technology of Industry and Sustainable Development programme at a high school in Nantes in order to test the conceptualisation of genocide. The results of this study confirm that teaching through conceptualization in a hypothetico-deductive approach is a vector of multiple learning, although a number of obstacles were encountered due to several socio-cognitive misunderstandings. Finally, the conclusions suggest ways of operationalising this didactic proposal.