



Pistes pédagogiques, historiques, civiques

Le sort des populations civiles en temps de guerre

Maillé, un massacre oublié

Frédéric Delahaye

La Maison du Souvenir • Maillé - Touraine



« Un seul Oradour : c'est assez pour s'émouvoir. Un seul Oradour, c'est assez pour s'indigner. Et pourtant, combien d'Oradour sur le seul territoire de la France écorchée ? (...) Nous tous qui, le 25 août, sur les pavés brûlants et délivrés de Paris, ne savions plus distinguer le bonheur de la vie, ne sachions ce qui le même jour, sous le même soleil, se passait au renflement d'une petite colline de la Touraine, baignée par un cours d'eau bordé de peupliers qui s'appelle d'un nom tendre : le Réveillon. (...) Je n'ai pas eu le courage de continuer ma lecture. Mais ils eurent le courage de continuer leur massacre, eux. (...) Vous pensez sans doute que ces crimes ont été commis par des soudards ivres de rage, au moment où ils venaient d'essuyer des coups de feu ? Détrompez-vous : l'opération fut montée pendant toute une nuit. Des ordres d'attaque – d'attaque contre la petite Danièle Martin dans son berceau – furent donnés comme à la veille d'une offensive. Un officier allemand téléphona même à Tours pour faire déplacer deux pièces d'artillerie de 99 mm depuis Saint-Avertin qui auraient achevé le massacre des derniers survivants de Maillé, si l'aviation alliée ne les avait détruites en cours de route. Que pensez-vous de cette minutie, de cette technique, de ces détails, de cette froideur ? »

*Extrait de la causerie de Maurice Schumann le 24 avril 1945
à la Radiodiffusion française après la lecture
du livre Maillé martyr de l'abbé André Payon*

Remerciements

L'auteur de l'ouvrage adresse ses remerciements à M. Bernard Eliaume, maire de Maillé et à l'ensemble du comité de pilotage convié à la création de la Maison du Souvenir de Maillé :

- M. Luc Forlivesi, conservateur des Archives départementales d'Indre-et-Loire ;
- M. Robert Parlange, directeur du Centre départemental de documentation pédagogique d'Indre-et-Loire ;
- M. Sébastien Chevereau, chef de projet ;
- M. Serge Martin, président de l'association « Pour le Souvenir de Maillé » ;
- Mme Dominique Lecerf, service action culturelle et éducative du conseil général d'Indre-et-Loire (37) ;
- M. Dominique Villeret, architecte, cabinet Bourdin-Villeret, Tours ;
- M. Jean-Pierre Macé, scénographe, agence Tétrarc, Nantes.

L'auteur

Frédéric Delahaye, professeur d'histoire-géographie et éducation civique, missionné par l'Éducation nationale et la commune de Maillé pour la réalisation de la partie pédagogique de la Maison du Souvenir, de 2003 à 2007, missionné par l'Éducation nationale pour la construction du site pédagogique du château de Chenonceau depuis 2006, personne ressource du réseau académique Éducation au développement durable (EDD).

Maison du Souvenir de Maillé

Rue de la Paix

37800 Maillé

Tél. : +33(0) 247 65 24 89

Fax : +33(0) 247 65 21 89

Courriel : maison-du-souvenir@maille.fr

Site : <http://www.maille.fr>

© CRDP Du Centre - académie d'Orléans-Tours 2007

Directeur de publication : Dominique Raulin, directeur régional du CRDP

Edition : Daniel Gazeau

Conception graphique et mise en page : Corinne Rodriguez

SOMMAIRE

Préface de Bernard Eliaume, maire de Maillé et Serge Martin, président de l'association <i>Pour le Souvenir de Maillé</i>	10
Préface de Jean-Louis MERLIN, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale d'Indre-et-Loire	11

I/ PRÉSENTATION DU SITE DE LA MAISON DU SOUVENIR DE MAILLÉ..... 13

A. LE CONTEXTE HISTORIQUE DU MASSACRE DE MAILLÉ 13

1. Un petit village de Touraine au caractère rural.....	13
2. Les origines du village.....	13
3. Le village de Maillé dans les années trente.....	13
L'Europe en crise dans l'entre-deux-guerres.....	13
Maillé entre dans le XX ^e siècle.....	13
4. L'Indre-et-Loire dans la tourmente.....	14
La France sous l'Occupation.....	14
1942, l'année du tournant.....	14
5. L'Occupation.....	14
La situation à Maillé sous l'occupation.....	14
Les atteintes aux populations civiles.....	15
Le camp de la Lande à Monts.....	15
6. La fin de la guerre : La Libération : juin 1944.....	15
7. Le massacre de Maillé.....	15
Le massacre : les prémices.....	15
Le massacre : les faits.....	16
Le massacre : les auteurs.....	16
L'entraide immédiate.....	17
Le parrainage des époux Hale.....	17
La reconstruction.....	17
La mémoire.....	17

B. LE SORT DES POPULATIONS CIVILES EN TEMPS DE GUERRE 16

1. Un sort marqué par le malheur et le sang.....	18
Les événements du XIX ^e siècle.....	18
Les événements des XX ^e et XXI ^e siècles.....	21
2. Les institutions et organisations internationales p des populations civiles en temps de guerre.....	31
Le crime de guerre.....	32
Le crime contre l'Humanité.....	32
Le crime de génocide.....	33
Les tribunaux et organisations internationaux.....	33

II/ LES CHOIX DIDACTIQUES.....	35
A. LE CONCEPT DIDACTIQUE DE L'OUVRAGE.....	35
B. LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES.....	35
1. L'organisation d'un travail préparé.....	35
2. La découverte de l'histoire de Maillé pendant la guerre.....	37
3. La sensibilisation à des thématiques historiques.....	37
au sort des populations civiles en temps de guerre.....	37
4. La mise en place de passerelles entre les modules.....	37
C. LES FINALITÉS ATTENDUES DE CET OUVRAGE.....	38
1. Un outil de soutien aux enseignants.....	38
2. Un élément de réflexion à l'usage des enseignants.....	38
d'éducation civique liés à ce site.....	38
3. Un outil de travail pour l'étude d'une situation.....	38
4. Une source documentaire en adéquation avec le site.....	38
III. LES MODULES DE TRAVAIL.....	41
A. LES MODULES.....	41
1. La lecture des modules.....	41
2. La répartition des modules en fonction des sa.....	42
Visite de la Maison du Souvenir de Maillé.....	45
A - Maillé, un village de Touraine.....	45
B - L'entre-deux-guerres, une Europe en crise.....	50
C - La France sous l'Occupation.....	56
D - Le massacre de Maillé : les faits.....	75
E - Le massacre de Maillé : le témoignage des rescapés.....	78
F - Le massacre de Maillé : les auteurs.....	79
F - La libération de la Touraine.....	80
F - La fin de la guerre.....	82
G - L'entraide immédiate.....	83
G - Le parrainage des époux Hale.....	85
H - La reconstruction de Maillé.....	86
I - Le devoir de mémoire.....	89
J - Le sort des populations civiles en temps de guerre.....	94
B. LES CORRECTIONS POSSIBLES DES MODULES.....	101
C. LES PISTES D'ORGANISATION DES MODULES.....	119
D. LES PARCOURS MODULAIRES PRÉPARÉS.....	121
1. À destination d'élèves du primaire.....	122
2. À destination d'élèves de collège.....	123
3. À destination d'élèves de lycée.....	124

BIBLIOGRAPHIE	125
ANNEXES	129
ANNEXE 1 CHRONOLOGIES	129
ANNEXE 2 CRIME DE GUERRE	133
ANNEXE 3 CRIME CONTRE L'HUMANITÉ	137
ANNEXE 4 CRIME DE GÉNOCIDÉ	139
ANNEXE 5 BO HORS SÉRIE N° 6 DU 29 AOÛT 2000	141
ANNEXE 6 BO HORS SÉRIE N° 7 DU 31 AOÛT 2000 - BO HORS-SÉRIE N° 3 DU 30 AOÛT 2001	143
ANNEXE 7 PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE POUR LES CERTIFICATS D'APTITUDE PROFESSIONNELLE	145
ANNEXE 8 PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE POUR LES CERTIFICATS D'APTITUDE PROFESSIONNELLE	149
ANNEXE 9 HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE EN SECONDE PROFESSIONNELLE - BO N° 31 DU 30 JUILLET 1992	153
CRÉDITS PHOTOS	155

INTRODUCTION

Maillé, petit village du sud de la Touraine, proche de Sainte-Maure-de-Touraine, a connu une histoire dramatique à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Hélas, ce sort est très souvent méconnu. Les raisons en sont nombreuses et bien dommageables. Pour commencer, le massacre de Maillé se déroula le 25 août 1944, jour de la libération de Paris. Cette coïncidence desservit la reconnaissance du massacre de Maillé, toujours éclipsé par les cérémonies officielles de la capitale. De plus, le village ne connut pas le même sort qu'Oradour-sur-Glane ; il fut en effet décidé de le reconstruire entièrement à la place des ruines, sans volonté de créer un lieu de recueillement intact. Pour finir, les circonstances précises du massacre, les auteurs et les raisons restent entourés de nombreux doutes à éclaircir. Les historiens, faute de recherches difficiles, ont davantage travaillé sur des événements clairement identifiés.

Quand, soixante ans après le massacre, la mairie de Maillé, suivie par toutes les collectivités territoriales, a décidé de créer la Maison du Souvenir, elle a dû réaliser un acte de mémoire très important auprès de ses administrés, des Tourangeaux et de l'ensemble des acteurs touchés par le sujet.

En mars 2006, la Maison du Souvenir de Maillé a ouvert ses portes au public. Afin de faciliter la visite du lieu, ce cahier pédagogique vous permettra de préparer vos élèves à la découverte de l'histoire de ce village. Les trois niveaux scolaires sont abordés dans ce document. Les lectures de documents et les questionnements sont construits en prenant largement en compte les impératifs pédagogiques et didactiques des professeurs. Les sujets abordés peuvent apparaître complexes à traiter. Ce cahier donne l'occasion d'offrir aux professeurs un outil nouveau conciliant devoirs de diffusion d'idées civiques et complexité d'analyse d'une période trouble de l'Histoire de France.

La participation de membres de l'association des survivants, "Pour le souvenir de Maillé", est possible sur simple demande. Cet ensemble vous donne l'opportunité de construire un moment important dans votre travail pédagogique, facteur de connexion de différents thèmes d'histoire ou d'éducation civique.

PRÉFACE

Maillé, village martyr d'Indre-et-Loire a été terriblement marqué par le massacre de 124 de ses habitants, âgés de 3 mois à 89 ans et la destruction presque totale des habitations du bourg, le 25 août 1944, par des soldats allemands.

À l'exception de quelques monuments très sobres, aucune trace physique de ce drame n'est visible jusqu'en 2006.

À cette époque, la Maison du Souvenir a été créé à l'initiative de la municipalité et de l'association *Pour le Souvenir de Maillé*, avec trois principaux objectifs :

- **commémoratif** : pour perpétuer la mémoire et l'hommage aux victimes ;
- **culturel** : pour étudier et analyser les principes de la reconstruction morale et physique après une telle tragédie et sensibiliser le public à l'importance des Droits de l'Homme ainsi qu'au respect de ces droits aussi bien au niveau collectif qu'individuel ;
- **pédagogique** : pour connaître et comprendre historiquement les faits, présenter les témoignages et les mettre en regard de drames contemporains

Dans ce cadre, l'Éducation nationale a détaché un enseignant, M. Delahaye pour construire un outil pédagogique adapté à cette structure ouverte aux écoles, collèges, lycées et facultés.

Cette construction s'est déroulée en concomitance avec le groupe de travail élaborant la muséographie de la Maison du Souvenir de Maillé.

Les enseignants qui le souhaitent peuvent ainsi, avec ce manuel, préparer et accompagner la visite du site par leurs élèves.

La Maison du Souvenir de Maillé sert à la fois de rappel historique d'un drame qui ne doit pas être oublié mais également de prise de conscience de l'importance de l'engagement personnel dans des actions civiques et plus particulièrement dans la défense de la Paix.

Cette volonté doit s'appliquer quotidiennement vers toutes les personnes nous entourant mais également vers les institutions, gouvernementales ou non, compétentes dans ces domaines.

Nous remercions tout particulièrement M. Frédéric Delahaye pour ce travail de qualité, en concordance avec les objectifs de la Commune et de l'association *Pour le Souvenir de Maillé*.

Bernard ELIAUME, maire de Maillé,
Serge MARTIN, président de l'association
Pour le Souvenir de Maillé

Août 2007

PRÉFACE

Au moment même de la libération de Paris, le 25 août 1944, se déroulait en Touraine le massacre soigneusement programmé et méthodiquement exécuté de 124 habitants de MAILLÉ, dont 44 enfants de moins de 14 ans. À la différence d'Oradour-sur-Glane, la mémoire de cette tragédie n'a pas été immédiatement entretenue. Elle l'est aujourd'hui, près de 60 ans plus tard.

Cette œuvre de mémoire, est un devoir. Après les survivants ou les témoins qui, peu à peu, se feront hélas plus rares, c'est notamment aux enseignants et à leurs élèves qu'il appartient de ne pas oublier. En cela, ils feront œuvre historique mais aussi un travail de réflexion civique. Contre la cruauté des hommes entre eux, seuls d'autres hommes de mémoire, de courage et de paix peuvent nous faire espérer que l'horreur ne se répète pas.

Merci à tous les artisans de la Maison du Souvenir de MAILLÉ.

Merci, tout particulièrement, à Frédéric DELAHAYE, pour la remarquable qualité pédagogique de ce document d'histoire et d'éducation civique.

Jean-Louis MERLIN
Directeur des services départementaux
de l'Éducation nationale d'Indre-et-Loire

PRÉSENTATION DE LA MAISON DU SOUVENIR DE MAILLÉ

Afin de faciliter votre travail en tant qu'enseignant, cet ouvrage se propose de vous donner tous les éléments historiques et géographiques nécessaires à une contextualisation de la Maison du Souvenir de Maillé.

Des repères historiques vous apporteront des références sur l'histoire locale de Touraine. Des repères géographiques vous permettront de dégager les aspects importants de la société rurale vivant dans ce village du plateau de Sainte Maure.

A/ LE CONTEXTE HISTORIQUE DU MASSACRE DE MAILLÉ

1. Un petit village de Touraine au caractère rural

Localisé dans le département d'Indre-et-Loire, à dix kilomètres au sud de Sainte-Maure-de-Touraine, cette commune rurale de seize kilomètres carrés compte en 2007 une population de 660 habitants. Coincée entre la Vienne et le plateau de Sainte Maure, elle reste encore aujourd'hui un axe majeur de communication.

2. Les origines du village

La première mention du nom de Maillé remonte au XII^e siècle. Sur le chemin de Saint-Jacques-de-Compostelle, le village connaît l'histoire d'un bourg rural et agricole. Au XVIII^e siècle, le roi aménage à proximité l'une des premières grandes voies de communication du pays, la route royale menant de Paris à Hendaye (la future RN10).

Sous la Révolution française, la paroisse et le château d'Argenson forment la commune de Maillé.

En 1846, l'école du village ouvre ses portes. Le train, quelques années plus tard, transforme le paysage de Maillé, avec la construction de la ligne Paris-Bordeaux. La rue principale relie le chef-lieu de canton Sainte-Maure-de-Touraine à Nouâtre, qui se développe autour de sa caserne.

Au début du XX^e siècle, près de 450 habitants sont recensés sur la commune. La Première Guerre mondiale marqua profondément la commune avec 23 victimes.

3. Le village de Maillé dans les années trente

L'Europe en crise dans l'entre-deux-guerres

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'Europe est

bouleversée. Le krach boursier de 1929 accentue les crises sociales et politiques.

En Allemagne, la République de Weimar ne parvient pas à préserver la démocratie face à l'arrivée au pouvoir du parti national-socialiste (nazi) d'Adolf Hitler. Il installe une dictature, le III^e Reich, basée sur un nationalisme et un antisémitisme exacerbés. Il supprime toute forme d'opposition, notamment par l'interdiction de tous les partis politiques et syndicats.

L'extension du Reich par des conquêtes territoriales en Europe de l'Est s'appuie sur une popularisation des idées nazies symbolisées par la maxime « Ein Volk, ein Reich, ein Führer » (un peuple, un État, un chef).

En France, une politique très différente se met en place suite aux manifestations de février 1934. Les mouvements des ligues d'extrême droite sont condamnés ; les élections législatives de 1936 portent au pouvoir une coalition de gauche, le Front populaire, menée par Léon Blum. Les mesures politiques pour contrer les difficultés de la crise économique s'appuient sur un socialisme raisonné rejetant tout extrémisme.

Le Royaume-Uni et la France tentent de s'opposer par la diplomatie puis par les armes aux expansions allemandes après l'attaque et l'occupation de la Pologne, le 1^{er} septembre 1939.

Maillé entre dans le XX^e siècle

À la veille du second conflit mondial, Maillé reste un bourg rural. Aux alentours, des exploitations agricoles sont dispersées. Leurs productions sont surtout des cultures courantes (pommes de terre, blé, trèfle, etc.). Sur les 1 750 hectares composant la commune, 37 hectares sont consacrés à la vigne, 180 au bois, le reste à la culture de céréales et à l'élevage.

L'activité économique de Maillé fait vivre les commerçants et artisans du bourg : trois épiciers, trois cafés, deux entrepreneurs de maçonnerie, deux scieries, deux pépiniéristes, deux bouilleurs de cru, deux couturières, un géomètre, un charron, un sabotier et un maréchal-ferrant. Néanmoins, il n'y a ni boucher ni boulanger. Ils viennent livrer leurs produits en voiture. À l'école communale, le couple d'instituteurs doit faire classe à plus de 70 enfants âgés de 6 à 13 ans.

L'harmonie du village est liée à l'architecture tourangelle des maisons mêlant murs de moellons de tuffeau blanc et toitures d'ardoises et de tuiles.

Les innovations du début de ce siècle entrent progressivement dans la vie quotidienne des habitants. L'électricité mais aussi le téléphone changent la vie de Maillé.

4. L'Indre-et-Loire dans la tourmente

Malgré la signature d'un armistice entre la France et l'Allemagne, la guerre continue dans le reste du monde. Le général de Gaulle, réfugié à Londres, lance un appel à la résistance le 18 juin 1940 sur les ondes de la BBC. Il demande à tous les Français de poursuivre le combat.

Constituée de quelques centaines d'hommes, la France libre maintient un esprit de résistance contre l'occupant, soutenue en juin 1941, par le parti communiste, après l'attaque de l'Allemagne contre l'URSS.

La France sous l'Occupation

Le gouvernement de Vichy, organisé autour du maréchal Pétain, de l'amiral Darlan puis de Pierre Laval, met en œuvre la politique de collaboration requise par l'Allemagne hitlérienne. En contrepartie, il obtient la gestion d'une zone dite libre située au sud d'une ligne de démarcation.

Cette collaboration est à la fois économique, politique et militaire. Le régime de Vichy impose un Service du travail obligatoire (STO) pour tous les adultes. À partir de 1943, en France, toute personne doit pouvoir justifier d'un emploi indispensable à l'effort de guerre pour éviter de partir travailler en Allemagne. L'État français aide activement le III^e Reich à la répression des personnes qu'il désigne "indésirables" pour des raisons raciales, religieuses ou politiques.

Pendant la durée du conflit, la production agricole est divisée par deux. Pour compenser cette chute, l'administration organise le rationnement. Les mairies doivent délivrer des tickets d'alimentation ou de textile selon la situation des bénéficiaires.

Entre 1938 et 1942, la consommation de pain est réduite de 430 à 275 grammes par jour. La ration alimentaire quotidienne varie en 1942 de 1 520 calories pour les enfants de moins de 3 ans, à 1 797 calories pour les adultes "travailleurs de force".

Le rationnement est également appliqué à tous les biens de consommation. En décembre 1943, la commune de Maillé commande 159 paires de chaussures auprès des services de chaussures de la préfecture. Seules 59 paires sont accordées aux habitants du village (dont 22 sabots ou pantoufles semelles-bois). Pour les vêtements, des tickets sont encore nécessaires jusqu'en 1949.

1942, l'année du tournant

Les États-Unis entrent en guerre aux côtés de la Grande-Bretagne suite à l'attaque japonaise de la base américaine de Pearl Harbor dans le Pacifique, le 7 décembre 1941.

Après l'invasion de l'Afrique du Nord par les troupes alliées, les Allemands envahissent la zone sud de la France, le 11 novembre 1942.

À partir de janvier 1943, la guerre change de visage. La défaite allemande à Stalingrad puis les libérations successives en Afrique du Nord, Sicile, Italie du Sud et Corse marquent les premiers échecs de la puissance militaire de l'Axe (les puissances alliées de l'Allemagne hitlérienne, à savoir l'Italie, l'URSS jusqu'en 1941, et le Japon).

En France, la Résistance s'organise et se renforce pour contrer la politique de collaboration du gouvernement de Vichy.

5. L'Occupation

La situation à Maillé sous l'Occupation

L'occupation est visible dans le village par la présence de 150 soldats allemands chargés de surveiller la ligne de démarcation toute proche. Tous les logements vides sont réquisitionnés. De plus, 54 foyers doivent accueillir des "hôtes obligatoires" du mois de juillet 1940 à novembre 1941, date à laquelle le Reich redéploie ses troupes sur le front de l'Est récemment ouvert. Le village se vide alors progressivement de ses militaires jusqu'au mois de juillet 1943.

La position stratégique du village, proche de deux voies de communication importantes et de la caserne voisine de Nouâtre rend la situation délicate.

L'absence de 21 hommes, prisonniers en Allemagne, l'installation de nouveaux habitants réfugiés de villes bombardées comme Tours ou Lorient, et la présence des ouvriers travaillant à la réfection de la voie ferrée et des routes transforment la vie de Maillé.

Les troupes d'occupation imposent à la municipalité de nombreuses tâches, comme le balayage quotidien des rues du bourg, l'achat ou le prêt d'ustensiles ou de mobilier pour agrémenter la vie des soldats. Entre juillet et novembre 1941, cette occupation coûte plus de 30 000 francs de l'époque à la commune.

L'échange d'informations entre les deux zones est très difficile comme en témoigne cette lettre d'un élève dans un lycée militaire français qui souhaite rejoindre sa famille en zone occupée de façon illégale.

« Valence le 18 février 1941, Monsieur, je vous écris cette lettre grâce à Madame B de Angers qui est venue voir son fils, ici, il y a une quinzaine de jours. Cette dame m'apportant des nouvelles fraîches de ma famille qui réside éga-

lement à Angers m'a conseillé de m'adresser à vous pour tenter de passer en zone occupée à Pâques. Permettez-moi donc de vous poser quelques questions. Est-il possible de passer à pied avec quelques colis ? De passer, la nuit par exemple en vélo et remorque ? Une fois en zone occupée risquerais-je d'être interpellé pour vérification de pièces d'identité ? Y-a-t-il un service de car, ou de chemin de fer peu après la limite susceptible de m'emmener vers Angers ? J'aurais l'intention de franchir la ligne le 6 ou le 7 avril ? Serait-ce possible... M T, Naval Groupe S, Prytanée, Valence (Drôme) » (Archives départementales d'Indre-et-Loire, Fonds Goupille, 42 J 1).

La traversée de la ligne de démarcation exige de posséder une autorisation, un « ausweis ».

Le courrier « interzone » est très réglementé et surveillé. Les familles ne peuvent utiliser que des cartes postales pré-imprimées.

L'abbé Henri Péan (1901-1944), curé de Draché, de La Celle-Saint-Avant et de Maillé, commence une activité de résistance en organisant un important réseau de passeurs de la ligne de démarcation. Ses actions clandestines l'amènent notamment à falsifier des cartes d'identité et d'alimentation, à héberger des femmes et des hommes recherchés. Nommé responsable départemental de la Résistance au mois de septembre 1943, il prépare de nombreux parachutages d'armes. Dénoncé, il est arrêté et décède sous la torture à Tours, le 18 février 1944.

Les atteintes aux populations civiles

Le Reich s'appuie sur des corps d'armée très différents les uns des autres. La Wehrmacht forme les forces offensives et d'occupation, la Luftwaffe, l'aviation militaire. Les SS constituent une armée supplétive qui se veut l'élite du régime hitlérien, le bras armé du parti nazi, faisant peu de cas des droits et coutumes de la guerre, surtout envers les populations civiles. Ces hommes sont endoctrinés dans une logique de supériorité de la nation allemande et de la race aryenne ; leur objectif est la domination du reste de l'Humanité. Pour eux, les populations juives et tziganes ne sont que des êtres inférieurs à exterminer, et les populations slaves sont condamnées à être asservies.

En France, face aux actes de résistance, les soldats allemands répliquent par une politique de représailles aveugles. Femmes et hommes sont emprisonnés, déportés ou fusillés, avec dans le meilleur des cas, un simulacre de procès. Les atteintes aux droits des populations civiles s'accroissent avec les prises d'otages et les fusillades en représailles d'attentats. Ces attaques contre des hommes ou des femmes se font avec l'accord tacite du gouvernement de Vichy. Le choix des victimes à fusiller se porte de

préférence sur des personnes d'origine juive ou des militants communistes.

Les atteintes contre les droits des populations prennent une ampleur dramatique en France en 1944. Dès le mois d'avril à Ascq (Nord), des troupes SS fusillent arbitrairement des hommes en représailles à un attentat sur un convoi. D'autres sont également impliquées dans les massacres de Frayssinet-le-Gelat (Lot) en mai, à Tulle (Corrèze) le 9 juin et le lendemain à Oradour-sur-Glane (Haute-Vienne) où périrent 642 hommes, femmes et enfants. Certains soldats de l'armée régulière agissent de même à Maillé, le 25 août 1944.

Le camp de la Lande à Monts

Au mois de décembre 1939, l'administration française installe dans le département, à Monts, un camp pouvant accueillir jusqu'à 500 personnes, destiné aux populations déplacées par le conflit. Après la défaite de 1940, le camp va se transformer rapidement en centre de séjour surveillé, puis en camp de transit et de déportation jusqu'au mois de janvier 1944. Il reste pendant toute la durée de la guerre sous administration française. Du camp de la Lande, 781 personnes d'origine juive, dont des enfants, partiront pour les camps de déportation ou d'extermination.

6. La fin de la guerre : la Libération - juin 1944

Dès janvier 1944, l'aviation alliée amplifie les bombardements de centres stratégiques allemands, en prévision d'un débarquement en France. Le 6 juin, l'opération Overlord déclenchée sur les plages normandes va marquer la libération de l'Europe. Les résistants multiplient les sabotages de voies et de réseaux de communication afin de désorganiser les troupes allemandes.

Après la percée du front par les Alliés à Falaise, les Allemands se replient vers le Rhin. Le Mans est libéré le 9 août, Orléans le 16. Le débarquement des troupes franco-américaines en Provence le 15 août oblige toutes les troupes d'occupation à fuir. Le repli des soldats se fait dans une panique totale, sous le feu des avions alliés et des FFI (Forces françaises de l'intérieur).

La ville de Paris est libérée le 25 août 1944.

7. Le massacre de Maillé

Le massacre : les prémices

En 1944, des personnalités de la région sont arrêtées par la Gestapo, ce qui laisse croire aux troupes occupantes que la majorité de la population est acquise aux résistants.

Durant l'été, la tension militaire est accrue au fur à mesure de l'avancée des troupes alliées.

La voie ferrée, la route nationale et un dépôt d'essence et de nourriture à Nouâtre à moins de trois kilomètres donnent une valeur stratégique à Maillé. Durant le mois d'août, la ligne ferroviaire est sabotée trois fois aux portes du bourg, malgré la surveillance des hommes réquisitionnés. Le 11, le pilote d'un avion allié abattu n'est pas retrouvé par les militaires allemands. Le 21, un parachutage d'armes est intercepté par l'occupant à quelques kilomètres du village. Dans les heures qui suivent, un village voisin est fouillé par la Wehrmacht pour trouver des maquisards.

Dans la soirée du 24 août, des témoignages font état d'un accrochage au nord de Maillé entre un petit groupe de résistants et deux véhicules légers allemands. Il y aurait eu des victimes allemandes. Cette embuscade fait paniquer certains soldats qui patrouillent. La nuit est troublée par des rafales et des grenades lancées au hasard pour affoler la population.

Dans la matinée du vendredi 25 août, le village est réveillé par des bruits d'avion qui attaquent un train militaire. Quelques minutes plus tard, les habitants entendent d'autres tirs d'armes à feu, non loin du bourg.

Le massacre : les faits

Le 25 août 1944

- Vers 8 heures : M. Julien Cheippe est tué le long du parc d'Argenson.
- Vers 8 h 30 : une escadrille anglaise survole la région et mitraille deux trains et l'un des canons de DCA surplombant Maillé.

Un peu plus tard, les habitants entendent de nouveaux coups de feu et s'interrogent : s'agit-il d'un train de munitions qui explose ou d'un nouvel accrochage entre les Allemands et des maquisards ?

- M. Eugène Bruneau, le maire de Maillé, est dans son champ à proximité de son habitation, dans la partie nord du bourg. Il entend des coups de fusil-mitrailleur tirés dans sa direction et se réfugie dans sa maison. Des soldats longent la voie ferrée vers le sud.
- Vers 9 h 30, les fermes de la Heurtellière et du Moulin au sud-ouest de Maillé, les plus proches de Nouâtre, sont en feu. Leurs habitants sont massacrés.

Pendant près de deux heures des tirs et des explosions sont entendus sans discontinuer.

Des sentinelles allemandes interdisent l'accès à Maillé aux personnes venant de Nouâtre. Une cinquantaine de soldats dans la partie sud du bourg massacrent toutes les personnes ainsi que les animaux qui se présentent devant eux. Ils déposent des plaquettes incendiaires sur les corps de leurs victimes et entreprennent d'embraser tous les bâtiments sur leur passage.

- Vers 12 heures, un coup de feu à blanc d'un canon fait partir les soldats du bourg vers l'ouest. Les hameaux de La Cigogne et du Pressoir sont rapidement en flamme. Peu à peu les rescapés se risquent à sortir de leurs cachettes. Mais des patrouilles allemandes continuent de circuler à proximité du bourg. Des coups de feu éclatent régulièrement, obligeant les rescapés à demeurer cachés.
- Vers 14 heures, un canon commence un tir lent et méticuleux, pendant plus d'une heure, sur les bâtiments qui ne brûlent pas encore : 80 obus sur un village de 60 maisons.
- Vers 16 h 30, un nouveau train s'arrête dans la gare et des Allemands parcourent le village.
- Vers 17 h 30, le maire Eugène Bruneau sort dans la rue pour essayer de parlementer avec le commandant du train. Peu de temps après, l'abbé André Payon arrive dans sa paroisse. Ils interviennent auprès des officiers présents afin que les blessés puissent être évacués. Une demi-heure leur est accordée pour que toute la population quitte le village. Quelques rescapés osent fuir les destructions à l'appel du prêtre et du maire. Ils sortent de leur cachette sous le regard des soldats. D'autres préfèrent continuer à se terrer dans leurs abris. Pendant toute la nuit, des tirs se font encore entendre, provenant notamment de quatre convois ferroviaires traversant Maillé.
- Alertés dès le matin par la fumée venant de Maillé, les gendarmes de Sainte-Maure-de-Touraine viennent enquêter sur les événements en cours. Des militaires allemands leur interdisent l'accès au village jusqu'au lendemain.

Le massacre : les auteurs

L'épisode de Maillé est évoqué au tribunal militaire international de Nuremberg lors de l'audience du 31 janvier 1946. « (...) Ce pays a été entièrement détruit le 25 août 1944 et un grand nombre de ses habitants ont été tués ou grièvement blessés. Ces destructions et ces crimes n'ont été motivés par aucune action terroriste, par aucune action des Forces Françaises de l'Intérieur ». Pièces déposées sous les numéros F 298 / RF 433.

En 1952, le sous-lieutenant Gustav Schlüter en poste à Sainte-Maure-de-Touraine au mois d'août 1944, est jugé et condamné à mort par contumace par le tribunal militaire de Bordeaux pour complicité de crime de guerre dans le massacre de Maillé. Les juges reconnaissent l'impossibilité d'identifier d'autres militaires qui participèrent au massacre, malgré des enquêtes approfondies des services de police jusqu'en 1950.

Actuellement, nous savons peu de choses sur les troupes

allemandes qui étaient présentes à Maillé. Nous pouvons attester qu'elles étaient constituées de plus d'une centaine d'hommes en partie de soldats de l'armée régulière de la Wehrmacht (l'armée de terre) et de la Luftwaffe (l'armée de l'air). Un groupe d'hommes de l'unité Feldersatzbataillon de Waffen SS de la 17e division de Panzergrenadiere aurait pu également être présent dans le village au moment des faits.

L'entraide immédiate

Au matin du 26 août, les soldats allemands libèrent les accès au village. Les secours peuvent dès lors évacuer les blessés, à l'hôpital de Sainte-Maure-de-Touraine, mais aussi, pour les plus graves, à l'hôpital provisoire de Montbazou (et non à Tours dont l'accès reste interdit jusqu'à sa libération le 1^{er} septembre).

Le 27 août, les 124 personnes massacrées sont enterrées dans une fosse commune au cimetière de Maillé.

Très rapidement la préfecture, mais aussi le Secours national et la Croix Rouge se mobilisent dans le département sinistré. Après le départ des Allemands, une partie du matériel abandonné au camp de Nouâtre est apportée à Maillé. La sous-préfecture de Chinon lance une souscription auprès des municipalités : 57 communes donnent un total de 585 407 francs de l'époque. Certaines communes mettent à la disposition des sinistrés des lots de linge et de mobilier. Des écoles et lycées tourangeaux parrainent des enfants de Maillé, en leur donnant des jouets ou en leur finançant les frais d'internat. Des particuliers, touchés par ce drame, viennent aider les sinistrés.

Maillé reçoit rapidement des gestes de solidarité de toute part. Dans les villages voisins, des particuliers organisent des souscriptions pour aider à la reconstruction du village. En AEF (Afrique équatoriale française), des villes telles que Brazzaville, Bangui, Dolisie et Pointe-Noire apportent leur soutien. En signe de reconnaissance, les classes de l'école adoptent le nom de chacune des villes donatrices en apposant une plaque en bronze dans chaque salle.

Le parrainage des époux Hale

Fin 1944, Marc Desaché, maire de Sainte-Maure et conseiller général, entre en relation avec un couple de riches Américains francophiles, Kathleen et Girard Van Barkaloo-Hale. Devenus parrain et marraine du village, ils offrent en juin 1946, 6 tonnes de vêtements, chaussures, tissu, vaisselle, mobilier à Maillé. Leurs dons permettent de reconstituer le mobilier de la mairie, armoires, chaises, tables, machine à écrire. Ils fournissent aussi le premier tracteur de la commune. Leur soutien s'adresse plus particulièrement aux enfants du village qui reçoivent un cadeau

à chaque Noël jusqu'au début des années 50. (Annexe 7)

La reconstruction

Dès 1945, le MRU (Ministère de la reconstruction et de l'urbanisme) se charge de reconstruire le village de Maillé, en très grande partie détruit.

Se présente l'opportunité pour les architectes de penser un village idéal : un bourg organisé autour de l'église, d'une nouvelle mairie, d'un centre civique, d'une poste, d'une école modèle et de son terrain de sports. Les maisons avec jardins et dépendances seraient alignées le long de nouvelles rues. Des fermes modernes seraient créées avec des salles de traite séparées des étables.

Cependant, pour édifier ces bâtiments neufs, les ruines du village doivent être déblayées.

Une reconstruction rapide est attendue de tous les sinistrés, dès les premiers jours de la Libération.

Hélas, les difficultés économiques de la France interdisent un chantier immédiat. Aussi, dans l'attente de leurs nouveaux logements, les rescapés vivent dans des baraques en bois ou partagent des bâtiments qui ont encore un toit.

La rentrée des classes de 1948 se fait dans la nouvelle école. Mais la majorité des particuliers ne peut s'installer dans leurs maisons qu'à partir des années 1952-53. Les derniers travaux de reconstruction de Maillé s'achèvent en 1960.

La mémoire

Pour ne pas oublier ce massacre, la commune de Maillé cherche à maintenir la mémoire des disparus.

Le 17 septembre 1944, les autorités départementales de la Libération participent à la première commémoration dans le village, en signe de recueillement, en mémoire du massacre.

Lors de la première cérémonie d'anniversaire, le ministre de la Reconstruction et de l'Urbanisme appose une première plaque sur les ruines de l'école. Deux ans plus tard, un monument est dressé sur la route nationale 10. Un bas-relief est placé dans l'église. Près de la halte ferroviaire, une plaque rappelle la mémoire des cheminots et de leurs familles décédés à Maillé. Une stèle est installée près du parc d'Argenson à la mémoire de Julien Cheippe, la première victime, le 25 août 1944.

En septembre 1948, l'État décerne à la commune de Maillé la croix de guerre. Deux ans plus tard s'ensuit la pose d'une stèle dans le petit square aménagé devant l'église.

Les premiers ouvrages, relatant le massacre de Maillé, sont rédigés dès 1945, par l'abbé André Payon, curé de Maillé et Roger Confolent. Des témoignages de rescapés nous permettent aujourd'hui de connaître plus précisément le déroulement de cette journée du 25 août. Les années ont

vu la mémoire du massacre s'estomper. Les cérémonies annuelles, chaque 25 août, entretiennent régulièrement le souvenir.

En 1978, lors de l'ouverture de l'autoroute A10, un monument est édifié sur l'aire de repos de Maillé. Un autre est installé, à l'occasion du quarantième anniversaire du 25 août 1944, dans le cimetière avec les 124 noms des victimes.

En 1994, puis en 2000, la mémoire du village se ravive autour de deux expositions consacrées au massacre réalisées par le Conseil général d'Indre-et-Loire.

B/ LE SORT DES POPULATIONS CIVILES EN TEMPS DE GUERRE

1. Un sort marqué par le malheur et le sang

La Maison du Souvenir de Maillé s'appuie sur un contexte historique fort, lié à des événements toujours aussi prégnants aujourd'hui. La Seconde Guerre mondiale a marqué le monde actuel, dans ce qu'il a de meilleur mais aussi de pire. C'est pourquoi une visite de Maillé ne peut se résumer à une approche unilatérale. Il est indispensable de prendre en compte le caractère civique de ce lieu. La scénographie a porté un effort particulier sur le sort des populations civiles en temps de guerre. Cette entrée permet de replacer dans un ensemble plus global un fait dramatique. Il doit permettre d'éveiller ou de réveiller les consciences sur les actes quotidiens touchant des groupes de personnes impliqués dans des conflits par leur seule présence sur les lieux. Ce travail d'éducation civique se fait dans une optique plus originale, empreinte d'une implication dans un vécu, et non sur des bases trop virtuelles et éloignées des préoccupations d'un public jeune. La mise en perspective est ici pleinement en corrélation avec la réalité. Il n'est pas question ici de travailler uniquement sur des considérations émotionnelles mais surtout de trouver des axes de réflexion basés sur des explications raisonnées des faits. L'énumération des faits est une base de travail qui doit permettre aux apprenants de construire leur propre opinion sur le monde. Le professeur est un encadrant, non un guide. L'élaboration de la conscience individuelle des élèves sur des sujets aussi douloureux doit rester progressive, adaptée à la maturité de chacun. Imposer un cadre identique à tous est une erreur. À long terme, seule la prise de conscience individuelle permettra de réaliser un travail d'éducation civique, synonyme de construction citoyenne des individus. Travailler sur le sort des populations civiles en temps de guerre est un axe pertinent, non pas unique, ouvrant sur une entrée émotionnelle, voire passionnelle, mais aussi rationnelle. La justification des différents éléments peut ouvrir à des discussions ri-

ches ensuite en classe. Cette situation d'apprentissage est suffisamment originale dans les pratiques d'enseignement pour être intégrée pleinement dans le cadre d'une visite de la Maison du Souvenir de Maillé. Ainsi, ce lieu trouve tout son sens en devenant un lieu de mémoire pour les élèves qui ont réfléchi aux incohérences du monde.

Pour enrichir le regard de chacun sur cette thématique du sort des populations, il est important de comprendre que la guerre, mais aussi de nombreuses autres causes, sont responsables du malheur des hommes. Une relecture des événements passés sur les massacres qui ont eu lieu depuis le début du XIX^e siècle a le bénéfice de permettre de prendre du recul et de comprendre les erreurs qui ont mené à de tels actes. Cependant, il n'est pas question de réaliser une liste exhaustive des massacres. Nous nous contenterons de rapporter les plus connus et aussi ceux qui ont eu des conséquences importantes sur l'histoire des peuples attaqués. Cet apport peut vous servir à étayer des réponses à quelques questionnements d'élèves. Il vise également à replacer dans son contexte la naissance des prises de conscience du sort des populations civiles.

Afin de réduire les risques de syncrétisme, une division en fonction des siècles a été retenue. La lecture chronologique interdit de réaliser une hiérarchisation des massacres, en fonction du nombre de victimes, de l'atrocité des pratiques... Cette option tomberait rapidement dans les amalgames dangereux et inutiles. Or, comme dans la dernière salle de la Maison du Souvenir, l'accent a été porté sur la profusion et non sur l'intensité des massacres. Il permet ainsi de rappeler la valeur individuelle de la vie humaine, au contraire de ce que beaucoup de médias nous montrent, en valorisant le nombre de victimes. Toutes ces questions demandent en effet à prendre beaucoup de précautions afin d'éviter les écueils de la facilité d'analyse des faits.

La définition retenue ici d'un massacre est celle d'un meurtre sauvage et en masse de populations sans défense ou en situation d'infériorité dans une logique déterminée par le responsable.

Les événements du XIX^e siècle

Le choix de débiter le XIX^e siècle après 1815 est volontaire. Nous partons du principe que le congrès de Vienne redistribue en grande partie les cartes politiques du monde, s'appuyant par la même sur de nouvelles conceptions internationales développées à la Maison du Souvenir.

16 août 1819 : massacre de Peterloo (Royaume-Uni)

Une manifestation pacifique d'ouvriers britanniques est sévèrement réprimée par des troupes.

1822 : massacre de l'île de Chios (Grèce)

En 1822, les habitants de Chios se révoltèrent contre l'occupation ottomane, alors que la Grèce luttait pour son indépendance. L'île avait de plus accueilli de nombreux réfugiés venus d'Asie Mineure. Les représailles turques furent très dures. 100.000 des 120.000 personnes présentes sur l'île furent massacrées.

Ces événements émurent l'ensemble de l'Europe, inspirant à Eugène Delacroix son tableau « Scènes des massacres de Scio », pouvant être vu au Musée du Louvre, et à Victor Hugo « L'Enfant de Chios ». Ces massacres jouèrent un rôle important dans le développement du philhellénisme en Europe occidentale.

1829 : extinction des Beotuks (Île de Terre-neuve, Canada)

Les Béothuks furent les premiers habitants indigènes de l'île de Terre-Neuve avant le contact avec les Européens au XV^e siècle. Ils sont maintenant éteints suite à un génocide des Européens qui ont occupé l'île. Le mot « Béothuk » signifie peuple dans la langue béothuque.

En 1497, le contact fut établi avec les Béothuks. On évalue leur population sur l'île à cette époque entre 1000 à 5000 individus. Les Européens les appelèrent « Peaux-Rouges » parce qu'ils se peignaient d'ocre rouge.

Contrairement à d'autres groupes indigènes, les Béothuks essayèrent d'éviter tout contact avec les Européens qui les repoussèrent vers l'intérieur quand le peuplement de colons européens s'intensifia. En raison de la perte de leurs terres, des escarmouches avec les Européens et les maladies nouvellement importées par ceux-ci, la tuberculose notamment, leur nombre diminua à 400 en 1768 et en 1829 ils avaient disparu. La version de *The Encyclopedia of North American Indians* affirme qu'il y a eu un génocide.

Du 22 mai au 28 mai 1871 : Semaine sanglante (Paris, France)

La Semaine sanglante, du 22 au 28 mai 1871, est l'épisode final de la Commune de Paris.

Les troupes versaillaises dirigées par Adolphe Thiers mettent fin à une insurrection de la population parisienne qui refuse la défaite de la guerre de 1870.

Le 18 mars 1871, des Parisiens humiliés par la défaite de leur pays face aux Prussiens et énervés par un long siège, s'en prennent aux troupes gouvernementales. À la signature du traité de paix avec l'Allemagne, le 10 mai, Adolphe Thiers obtient des vainqueurs prussiens la libération anticipée de 60.000 soldats. Il lance aussitôt contre la capitale cinq corps d'armée d'un total de 130.000 hommes.

Les troupes sont placées sous le commandement du ma-

réchal Mac-Mahon qui avait été défait à Sedan par les Prussiens. L'assaut commence le 21 mai ; les Versaillais ont face à eux une dizaine de milliers de fédérés déterminés. Les combats de rue sous les barricades font au total 4.000 tués.

Il s'y ajoute les victimes de la répression car, à l'arrière, des liquidateurs tuent méthodiquement les suspects. Dans les longues files de prisonniers qui sont conduites vers les prisons de Versailles, le général marquis de Gallifet repère les hommes aux cheveux gris et les fait fusiller dans le fossé, les suspectant d'avoir déjà participé aux émeutes de juin 1848.

Les Communards se vengent en faisant fusiller environ 480 otages, dont l'archevêque Darboy. Ils n'hésitent pas non plus à mettre le feu à Paris. Ils incendient les monuments les plus illustres tels que le palais des Tuileries, le palais de Justice gothique, l'Hôtel de Ville hérité de la Renaissance, le Palais-Royal et le palais d'Orsay.

Le bilan total de la Semaine sanglante est d'environ 20.000 victimes, sans compter 38.000 arrestations.

À cela s'ajoutent les sanctions judiciaires. Les tribunaux prononceront jusqu'en 1877 un total d'environ 50.000 jugements. Il y aura quelques condamnations à mort et près de 10.000 déportations (parmi les déportées qui rejoindront les bagnes de Nouvelle-Calédonie figure une célèbre institutrice révolutionnaire, Louise Michel).

29 décembre 1890 : massacre de Wounded Knee (États-Unis d'Amérique)

Le massacre de Wounded Knee a eu lieu aux États-Unis d'Amérique (Dakota du Sud) le 29 décembre 1890. Environ 300 amérindiens de la tribu Lakota Minneconjou des Sioux dont des femmes et des enfants ont été mitraillés par l'armée des États-Unis. Le terme de « massacre » a été employé par le général Nelson A. Miles dans une lettre du 13 mars 1917 au commissaire aux affaires indiennes.

500 soldats du 7^e régiment de cavalerie ont encerclé un campement d'indiens Minneconjou Lakota avec l'ordre de les convoyer en chemin de fer vers le Nébraska. Le commandant du 7^e régiment avait reçu l'ordre de procéder à un désarmement préalable. Lors de la confusion qui a suivi le désarmement, le massacre a commencé. Un coup de fusil a retenti et les indiens, désarmés et encerclés, ont été mitraillés. Vingt-cinq soldats de la cavalerie qui étaient en train de procéder au désarmement et 153 indiens Sioux ont alors été tués y compris 62 femmes et enfants. Les 25 soldats ont été tués par leurs condisciples. D'autres indiens sont morts par la suite des conséquences de leurs blessures.

Tous furent enterrés dans une fosse commune sur le lieu du massacre.

Les événements des XX^e et du XXI^e siècles

Première moitié du XX^e siècle

1903 : pogrom de Kishinev, actuellement Chi in u (Moldavie)

Pogrom contre la population juive en 1903 et 1905 par les Chrétiens orthodoxes. Entre 100 et 500 personnes moururent pendant ces événements.

1904 : massacre des Hereros (Namibie)

Les Hereros, peuple africain bantou, furent victimes en 1904 du premier génocide du XX^e siècle perpétré par les Allemands dans leur colonie du Sud-Ouest Africain. Samuel Maharero, chef de la tribu des Hereros, soulève seul son peuple contre les colons allemands, le 11 janvier 1904. Il attaque une garnison et parvient à détruire les lignes de communication allemandes. La répression est menée par le général Lothar von Trotha qui débarque avec d'importantes troupes de renfort. L'ordre officiel d'extermination déclare : « Chaque Herero trouvé à l'intérieur des frontières allemandes, armé ou non, en possession de bétail ou pas, sera abattu ». La déportation des Hereros commence vers le désert Omaheke. Plusieurs dizaines de milliers d'entre eux périssent de soif et de faim en quelques semaines (60 000 selon Serge Bilé, soit 80 % de la population). Les survivants furent enfermés dans des camps de concentration.

1909. massacres de Cilicie (d'Adana) (Empire ottoman)

Les massacres de Cilicie (ou d'Adana) eurent lieu entre le 14 et 27 avril 1909. Ils s'étendirent aux zones rurales ciliciennes et à différentes villes : Adana, Hadjin, Sis, Zeïtoun, Alep, Dört Yol. 30.000 Arméniens perdirent la vie dont 20 000 dans le seul vilayet (nom donné en Turquie aux grandes provinces de l'empire) d'Adana. Les troupes constitutionnelles ottomanes participèrent aux massacres.

1915 : génocide arménien (Empire ottoman)

De 1915 à 1917, au cours de la Première Guerre mondiale, le gouvernement Jeunes Turcs de l'Empire ottoman a fait déporter et tuer une grande partie de la population arménienne. Ces massacres sont définis comme un génocide.

En février 1915, le gouvernement turc accuse les Arméniens de collaborer avec l'ennemi. La destruction des populations arméniennes se fait en deux phases successives : de mai à juillet 1915 dans les sept provinces (*vilayet*) orientales d'Anatolie - Erzurum, Van, Bitlis, Diyarbakir, Karpuz, Sivas, Trébizonde - où vivent près d'un million d'Arméniens, et qui sont plus ou moins proches du théâtre de la guerre ; puis à la fin de 1915, dans les autres provinces de l'Empire éloignées du front - ce qui enlève toute vraisemblance à l'accusation de collaboration avec l'ennemi.

Dans les provinces orientales, l'opération se déroule en tous lieux de la même manière. Elle se conclue toujours par des tortures suivies de la déportation ou de l'exécution à proximité de la ville. Seules quelques milliers de personnes ont survécu à cette déportation.

Dans le reste de l'Empire, les déportations sont organisées sous forme de convois convergeant vers Alep, en Syrie. En juillet 1916, les survivants des camps sont envoyés dans les déserts de Mésopotamie où ils sont tués par petits groupes ou meurent de soif. Les derniers regroupements de déportés le long du chemin de fer de Bagdad, à Ras-ul-Aïn, à Intilli sont, eux aussi, détruits en juillet 1916. Ne survécut qu'un tiers des Arméniens. Les Arméniens du *vilayet* de Van furent sauvés par l'avance de l'armée russe ainsi que quelques 100 000 déportés des camps du sud.

Au total, de 1 200 000 à 1 500 000 personnes furent assassinées.

1919, 13 avril : massacre d'Amritsar (Inde)

Le 13 avril 1919, des troupes britanniques tirent sur une foule venue manifester contre la loi britannique *Rowlatt Act* permettant d'emprisonner arbitrairement tous les Indiens. La fusillade fait plusieurs centaines de morts et rend le pouvoir britannique très impopulaire, ouvrant la voie au mouvement de non-coopération initié par le mahatma Gandhi dès 1920.

1921, 21 mars : massacre de Kronstadt (Russie)

En mars 1921, la population de la ville russe de Kronstadt se révolte contre les bolcheviks. Les marins et leurs familles refusent le comité central bolchevik, y préférant celui des soviets. Trotski réprime avec violence cette agitation en faisant appel à l'Armée rouge. Le 27 mars, l'insurrection est anéantie, les insurgés tués ou déportés.

1928 : massacre de Chenzhou et Leiyang (Chine)

En Chine, les hommes de Zhu De avec les armées des seigneurs de la guerre du Yunnan rasent deux villes entières, Chenzhou et Leiyang. Les communistes mènent une politique de terreur pour déstabiliser le régime en place suivant les consignes soviétiques de Staline. Il s'ensuit une réaction paysanne qui conduit à une chasse et une tuerie de tous les communistes chinois

1932 : famine volontairement provoquée par Staline en Ukraine (URSS)

En 1932, Staline organise une famine volontaire afin d'anéantir la paysannerie. L'Ukraine perd ainsi huit à dix millions d'habitants.

Nommée « Holodomor » ou « l'extermination par la faim », cette famine génocidaire visait à réduire à néant toute velléité d'indépendance de la population ukrainienne.

L'Ukraine connaîtra de nouvelles exactions avec l'occupa-

tion nazie au printemps 1941. Deux ans permirent aux Allemands de piller, de massacrer des milliers de personnes.

1936 à 1945 : génocide de la population juive dit également Shoah ou Solution Finale (3^e Reich allemand)

Le terme Shoah désigne l'extermination, par l'Allemagne nazie et ses complices européens, des deux tiers de la population juive européenne pendant la Seconde Guerre mondiale – ce qui représente entre cinq et six millions d'êtres humains selon les estimations des historiens. Ce génocide des Juifs constituait pour les nazis « la solution finale à la question juive », et ces derniers l'appelaient d'ailleurs « die Endlösung ».

1936 à 1945 : génocide tzigane (3^e Reich allemand)

En Allemagne, le parti national-socialiste renforce, dès son arrivée au pouvoir, une législation déjà assez dure ; bien qu'Indo-européens, les *Zigeuner* ne sont pas considérés comme des Aryens mais, au contraire, comme un mélange de races inférieures ou, au mieux, comme des asociaux. Ils sont vite parqués dans des réserves (on envisage d'en classer une tribu comme échantillon, mais le projet est abandonné), puis envoyés en Pologne, et enfin internés dans des camps de concentration sur ordre d'Hitler, puis éliminés.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, entre 50.000 et 80.000 Tziganes sont morts des suites des mesures de persécutions nazies (Denis Peschanski, *La France des camps, l'internement 1938-46*, Gallimard, 2002, p. 379). Le nom tzigane utilisé couramment pour désigner cet holocauste est *Porrajmos*. Les Tziganes ont aussi participé à la résistance armée en France, en Yougoslavie, en Pologne et en ex-URSS.

La France n'attend pas l'occupation allemande pour interner ses propres populations nomades, « par mesure de sécurité nationale ». Les décrets d'avril 1940 les obligent à se fixer dans une commune, et on parle de camps de concentration en toutes lettres dans les circulaires destinées aux préfets (par exemple, le camp de la Morellerie d'Avrillé les Ponceaux en Indre-et-Loire). L'invasion, qui jette des milliers de personnes sur les routes, brouille les cartes momentanément. Mais, dès que la situation se normalise, les internements par les autorités françaises reprennent. Les autorités allemandes se contentent de confirmer les décrets d'avril et sont même moins sévères ; selon Peschanski, 3 000 Tziganes ont été internés entre 1940 et 1946. Il n'y aura que peu de déportations vers l'Allemagne. Les derniers internés au camp de Jargeau (Loiret) ne le quitteront qu'en décembre 1945, alors que les déportés survivants sont rentrés d'Allemagne depuis le printemps...

Le génocide a violemment marqué les consciences et, s'il faut attendre 1969 pour qu'une loi plus libérale remplace en France la loi de 1912, cela se fait sans opposition, ceux qui sont peu favorables aux Tziganes ayant peur de se faire taxer de racisme. Pourtant, ce n'est qu'en 1988 que la France accepte de se souvenir de la politique conduite par « l'État français » à l'égard des nomades entre 1939 et 1945, et dresse une stèle commémorative sur l'un des sites d'internement.

1937 : massacre de Nankin, également appelé le viol de Nankin (Nanjing) (Chine)

Le 13 décembre 1937, et pendant 10 semaines, entre 150.000 et 300.000 Chinois, la plupart de civils, sont exécutés.

50 000 soldats japonais, engagés dans la conquête de la Mandchourie, encerclent la ville de Nankin, font prisonniers tous les soldats chinois et commencent le massacre des habitants de la ville.

Le 8 décembre, alors que la capitale Nankin est assiégée, le général Tchang Kaï-cheh et sa femme évacue la ville avec une partie des troupes. Le 11, les soldats chinois demeurés sur place reçoivent à leur tour l'ordre d'abandonner la capitale. Le 13 décembre, l'armée japonaise forte d'environ 50.000 hommes pénètre dans la ville, fait prisonniers les soldats chinois encore présents et les divise en petits groupes. La tuerie débute alors et les Chinois de tous âges, aussi bien civils que militaires, sont exterminés à l'arme blanche (baïonnette et sabre) pendant que les femmes sont violées et éventrées.

Nankin disposait d'une zone internationale où résidaient de nombreux occidentaux. Ces derniers furent les témoins du massacre jusqu'au 15 décembre, date où la majorité d'entre eux fut forcée d'évacuer la ville à l'exception d'un groupe de 22 personnes. Le prince Asaka et le général Matsui, commandants des forces impériales, purent alors pénétrer dans la ville en grande pompe.

1939 : 3 septembre : dimanche sanglant de Bydgoszcz (Pologne)

Le Dimanche sanglant de Bydgoszcz (en allemand Bromberger Blutsonntag) est un épisode de la Seconde Guerre mondiale sur lequel la lumière se fait peu à peu.

Bydgoszcz (en allemand Bromberg) est une ville polonaise, située sur la Vistule. Elle possédait entre les deux guerres une importante population allemande qui était même majoritaire en 1920, quand la ville devint polonaise. Le 3 septembre 1939, deux jours après l'agression hitlérienne et l'invasion de la Pologne, un certain nombre d'Allemands y furent massacrés. La propagande de Goebbels parla alors de 58.000 morts, chiffre manifestement exagéré, ce

qui fournit un prétexte à des représailles sanglantes le 5 septembre quand la 50^e division de la Wehrmacht entra dans la ville. Les Nazis regroupent des otages civils sur la place centrale et fusillent entre 300 et 400 d'entre eux. Par la suite, en représailles, environ 28.000 des habitants de Bydgoszcz ont été fusillés ou ont péri dans les camps de concentration.

Aujourd'hui, après la chute du rideau de fer et du fait de l'éloignement des événements, les jugements se font objectifs. Le nombre des victimes allemandes est maintenant évalué entre 1.000 et 6.000 morts, et plus près sans doute du premier chiffre que du second, mais il est difficile de voir la trace d'une cinquième colonne et le carnage semble bien s'apparenter à ce qu'on appellerait aujourd'hui un massacre ethnique perpétré sur la population allemande civile.

1940, avril : massacre de Katyn (Pologne)

Le massacre de Katyn désigne l'exécution d'environ 22.000 personnes, essentiellement des personnalités et anciens officiers polonais, au printemps 1940 par le gouvernement de l'Union soviétique, sur ordre de Staline. Le 13 avril 1943, la Wehrmacht découvre une partie des corps dans la forêt de Katyn, proche de Gnezdovo, un village de Russie proche de Smolensk, et situé à environ 50 kilomètres de la frontière biélorusse.

1941 : massacre de Jedwabne (Pologne)

Le 10 juillet 1941, la population juive de Jedwabne en Pologne fut massacrée. Les victimes furent brûlées dans une grange. Le nombre de morts est estimé à 380 mais certaines sources parlent de 1600.

L'historien Jan Tomasz Gross parle d'un pogrom dans lequel les juifs furent massacrés par leurs voisins polonais. Mais le professeur Strzembosz pense que ce n'est qu'une provocation des Allemands nazis.

1941, 29 et 30 septembre : massacre de Babi Yar (URSS)

Babi Yar est un ravin situé dans les environs de Kiev en Ukraine. 33.771 Juifs y ont été massacrés par les nazis. Y ont aussi été massacrés les élites politiques et intellectuelles ukrainiennes.

Les mois suivants, des milliers d'autres personnes, juives ou non, y ont été tués. On estime qu'il y eut à Babi Yar une centaine de milliers de morts.

1942 à 1945 : opération "tue tout, brûle tout, vole tout" (sankô sakusen) (Chine)

Amorcée en mai 1942 par l'armée japonaise, cette opération aurait entraîné selon l'historien Mitsuyoshi Himeta la mort d'environ 2,7 millions de civils chinois.

Depuis son implantation en Chine en 1938, l'armée shôwa

avait eu tendance à négliger les activités des forces communistes de Mao, considérant ces derniers comme de simples "bandits", et à se concentrer sur l'armée nationaliste de Chang Kai Tchek. Résultat : en août 1940, la guérilla communiste avait lancé deux offensives surprises contre les chemins de fer, ponts, mines de charbon, entrepôts et réseaux de communication dans le nord de la Chine. La pacification des cinq provinces chinoises occupées (Hebei, Shandong, Shensi, Shanhsi, Chahaer) était donc devenue l'objectif principal de l'armée d'occupation japonaise. Élaboré et appliqué tout d'abord par le major-général Ryukichi Tanaka en 1938, le *sankô sakusen* ou "annihilation totale" séduisit le général Yasuji Okamura qui en proposa l'application systématique dès sa nomination en juin 1941. L'autorisation lui fut accordée par Hirohito le 3 décembre 1941. La directive 575 du quartier général impérial stipulait notamment que l'armée "doit renforcer le contrôle de l'ennemi et détruire sa volonté de combattre."

Dès ce moment, le général Okamura, qui avait divisé le territoire en zones pacifiées, semi-pacifiées et non-pacifiées, entreprit de rendre ces dernières inhabitables. L'armée shôwa confisqua ainsi toutes les denrées, brûla tous les villages et enrôla toute la population civile de ces zones dans des opérations de travaux forcés destinés à couper ces dernières du reste du monde.

La stratégie d'Okamura consista à faire construire par les civils de vastes tranchées, d'environ 6 mètres de large par 4 mètres de profondeur, ainsi que des milliers de kilomètres de palissades, de routes et de lignes téléphoniques, ponctués de tours de guet autour des zones ciblées. Les conditions de travail étaient si difficiles que la durée de "fourniture de service" des civils de tous âges excédait rarement deux mois. L'opération visait parallèlement à « détruire les ennemis prétendant être des habitants locaux » ainsi que « tout mâle âgé de 15 à 60 ans suspecté d'être un ennemi ».

1942 : massacre de Singapour

Durant la Seconde Guerre mondiale, à partir du 15 février 1942, l'île tombe sous domination japonaise. Dans la Sook Ching, on estime qu'entre 20.000 et 100.000 Chinois furent tués en tant qu' "éléments anti-Japonais" pendant l'occupation. Les historiens locaux appellent cette période « les années les plus sombres de l'histoire de Singapour ». L'Empire britannique récupérera Singapour seulement le 5 septembre 1945.

1942, 10 juin : massacre de Lidice (Tchécoslovaquie)

En représailles de l'assassinat de Reinhard Heydrich par deux agents tchèques formés en Angleterre, les nazis rasent le village de Lidice, village de Tchécoslovaquie.

Le 10 juin 1942, tous les hommes de plus de 16 ans et une partie des femmes sont fusillés, au total environ 340 personnes. Les autres femmes sont déportées à Ravensbrück. Les enfants sont sélectionnés :

- une centaine dont le type physique correspond aux critères de la "race aryenne" suivant les théories nazies est placée dans des familles allemandes pour être rééduqués ;
- les autres partent pour l'un des camps d'extermination les moins connus, celui de Chelmno, et meurent dans les chambres à gaz.

Le jour suivant le massacre, toute trace du village est effacée, et son nom est rayé de la carte.

1943 : massacre en Pologne

En février 1943, les nationalistes ukrainiens (surtout ceux de l'organisation ukrainienne nationaliste proches de Stepan Bandera) commencent à attaquer les villages polonais tels que Parośto. Le 23 avril, les unités de l'Armée insurrectionnelle ukrainienne (Ukrains' ka Povstans' ka Armiya - UPA) tuent environ 600 habitants de Janowa Dolina.

À partir de mai, ces attaques se généralisent dans toute la Volhynie. Jusqu'à juillet 1943, plus de 60 villages (hommes, femmes, enfants) sont exterminés avec une cruauté féroce. Les villages sont la plupart de temps brûlés après avoir été pillés. Durant le Noël 1943, une nouvelle vague d'attaques sur la population polonaise eut lieu dans les communes de Powiat, Rówieński, Lucki, Kowelski i Włodzimierski. Des unités de combat de l'UPA, avec l'aide directe de la population civile ukrainienne, attaquèrent les habitations polonaises. Après les massacres, les groupes de civiles qui suivaient (composés essentiellement de femmes) pillaient systématiquement les domiciles des victimes. En 1944, les massacres se calmèrent. Les autorités d'occupation allemandes ne réagirent pas devant ces tueries ethniques.

Les estimations parlent de 35.000 à 60.000 victimes polonaises.

1943, fin juillet : opération Gomorrah, bombardement aérien sur Hambourg (Allemagne)

L'Opération Gomorrah est le nom de code militaire d'une campagne de sept raids aériens rapprochés menés par les bombardiers des armées de l'air britannique et américaine sur la ville allemande de Hambourg entre le 25 juillet et le 3 août 1943. Son but était de détruire entièrement la ville afin de réduire les capacités militaro-industrielles allemandes et de porter un coup au moral de l'ennemi. Ce fut, avec le bombardement de Dresde, l'attaque aérienne la plus meurtrière en Europe, coûtant la vie à environ 40 000 personnes. En raison du massacre délibéré des populations civiles, l'opération Gomorrhe constitue un crime de guerre

au sens de la quatrième convention de Genève de 1949. Toutefois, tous les traités nationaux en vigueur à l'époque des faits n'interdisaient ni le bombardement stratégique des civils, ni la guerre totale. Les Allemands l'appellent aussi *die Julikatastrophe von 1943* (la catastrophe de juillet 1943) et les Britanniques *the battle of Hamburg* (la bataille de Hambourg). Le nom d'Hiroshima allemand lui a également été donné par des officiels britanniques.

1943-1945 : massacre des foibe (Italie - Yougoslavie)

Des milliers de personnes, essentiellement des Italophones (entre 4 000 et 17 000 au total sans tenir compte des nationalités), furent précipitées dans des gouffres (les *foibe*), morts ou vivants, essentiellement par les partisans communistes du maréchal Tito, à partir du 8 septembre 1943, date de la fin de l'occupation italienne de l'Istrie et de la débandade des armées régulières italiennes, après la signature de l'armistice consécutif au départ de Mussolini. Très vite, le régime nazi reconquiert les zones prises par les Yougoslaves et occupe toute la région, ce qui interrompt, un temps, les massacres. Ces massacres, qui connurent leur apogée en mai et juin 1945, lors de l'arrivée presque conjointe des Yougoslaves et des Alliés à Trieste, se poursuivirent jusqu'en 1947 où le traité de paix de Paris mit fin aux hostilités mais provoqua le départ de nombreux habitants de la région pour l'Italie.

Une journée du souvenir (*giornata del ricordo*), « en mémoire des victimes des foibe et de l'exode des Istriens, des habitants de Fiume et des Dalmates », pour commémorer ces massacres, a été instituée en Italie. Elle se fête le 10 février, date du traité de Paris de 1947 qui mit fin aux massacres et donna l'essentiel de l'Istrie à la Yougoslavie. La première commémoration a eu lieu le 10 février 2005.

1944 : massacre de Koniuchy (Pologne)

Le massacre de Koniuchy fut orchestré par des partisans juifs et soviétiques pendant la Seconde Guerre mondiale. Le 29 janvier 1944, Koniuchy fut attaqué par des unités de partisans soviétiques sur ordre du Parti central à Moscou. Le raid a été effectué par 100 à 120 partisans d'unités diverses incluant 50 partisans juifs du maquis Kaunas et du maquis de Vilnius sous le commandement de Jacob Penner et Shmuel Kaplinsky. 38 victimes civiles furent retrouvées

1944, 1^{er} avril : massacre d'Ascq (France)

Le 1^{er} avril 1944, suite au sabotage d'un train de troupes surveillé par des SS Hitlerjugend, les habitants du village d'Ascq subissent les représailles allemandes. Tous les hommes de 17 à 50 ans sont rassemblés avant d'être exécutés. 85 personnes périrent pendant cette nuit douloureuse.

1944, 10 juin : massacre d'Oradour-sur-Glane (France)

Après le débarquement des Alliés en Normandie, en réponse à la Résistance, dans le village d'Oradour-sur-Glane, le 10 juin 1944, quelques 200 *waffen* SS du quatrième régiment grenadier Panzer (Der Führer) de la division *SS Das Reich* encerclèrent le bourg et ordonnèrent à tous les habitants de se rassembler sur la place du village. Les hommes, au total 197, furent mitraillés dans 6 granges. Les 240 femmes et les 205 enfants furent enfermés dans l'église qui fut dynamitée et incendiée.

Après la guerre, le général de Gaulle accepte sur la demande des habitants de ne jamais reconstruire le village qui deviendra un mémorial à la douleur de la France sous le régime nazi. En 1999, le village fut consacré village martyr par le Président Jacques Chirac.

1944, 25 août : massacre de Maillé (France)

1944, 17 décembre : massacre de Malmedy (Belgique)

Durant la bataille des Ardennes (16 décembre 1944-5 janvier 1945), les troupes allemandes sous le commandement du général Karl Rudolf Gerd von Rundstedt se comportèrent comme des barbares. L'une des plus sordides exactions concerne le massacre de Malmedy, au village de Baugnez. Le communiqué de presse de la radio des forces alliées relate la découverte du massacre trois semaines après les événements : « *Les troupes américaines ont trouvé les corps gelés de plus de 70 de leurs camarades GI qui après avoir été faits prisonniers par les Allemands ont été sauvagement exécutés. Les officiers chargés d'enquête sur place ont rapporté que le massacre avait eu lieu à un croisement de routes à une douzaine de kilomètres de la ville belge de Malmedy. Le général Eisenhower a juré qu'après la fin de la guerre tous les officiers et soldats allemands ayant participé à cet acte inqualifiable seraient fermement jugés pour crimes de guerre et prestement punis* ». (Ceci est une traduction du communiqué de presse)

1945, 14 février, bombardement de Dresde (Allemagne)

Le 13 février 1945, au soir, les bombardiers de la RAF ont pour mission de bombarder la ville de Dresde, important nœud de communication allemand. Une première vague de 244 avions Lancaster (le commandant Maurice Smith, qui dirige toute l'opération, en fera partie) lance sur la ville des bombes explosives qui soufflent les bâtiments comme des châteaux de cartes.

Ensuite arrive la seconde vague, 529 bombardiers larguent des bombes incendiaires. La ville est la proie des flammes ; à certains endroits, la température atteint 1000° C, provo-

quant des tornades qui aspirent les habitants. Les civils sont les premières victimes : morts, gravement blessés et, dans le meilleur des cas, totalement désorientés et hébétés.

En une nuit, 35.000 personnes furent tuées (on identifia environ 25.000 victimes), le double blessées (majoritairement brûlées) et on ne compte plus les sans-abri.

W. Churchill décida de ce bombardement en grande partie pour impressionner Staline au moment de la conférence de Yalta. Ce fut surtout un bombardement politique et non militairement justifiable.

1945, 10 mars : bombardement de Tokyo (Japon)

Le raid qui eut lieu la nuit du 9 au 10 mars fut le plus meurtrier des bombardements de la Seconde Guerre mondiale, dépassant en nombre de victimes les bombardements d'Hambourg en juillet 1943 ou de Dresde en février 1945. 334 bombardiers B-29 larguèrent 1 700 tonnes de bombes incendiaires, détruisant environ 30 km² et causant plus de 100 000 morts dans la tempête de feu.

Il y eut un troisième raid contre Tokyo le 26 mai 1945.

Cette campagne de bombardements détruisit une grande partie de la vieille ville de Tokyo (51 % environ). Les bombes incendiaires provoquèrent un grand incendie des maisons construites traditionnellement en bois.

1945, 3 mai : bombardement du Cap Arcona (Allemagne)

Aussi appelé la tragédie de Lübeck, ce massacre concerne des populations déportées des camps de concentration. Dans la journée du 3 mai 1945, des chasseurs-bombardiers de la Royal air force (RAF) commandés par le capitaine Martin Scott Rumbold ouvrirent le feu sur 4 cargos allemands ancrés dans le port de Lübeck.

Le Cap Arcona, le liner de luxe allemand d'Hitler, le Thielbek (un cargo de 2 815 tonnes) l'Athen et le Deutschland auraient été réquisitionnés par les SS pour enfermer des déportés de différents camps de concentration. L'objectif était ensuite de les saborder en haute mer.

Après plusieurs raids, les navires coulèrent. Les SS postés sur la plage se chargèrent de mitrailler les survivants qui tentaient désespérément de regagner la plage. Pendant des semaines après le naufrage, les corps des victimes furent ramenés par le courant sur la plage, ils furent rassemblés et enterrés dans de simples fosses communes à Neustadt en Holstein

Les pilotes de la RAF ne savaient pas qu'il y avait des déportés à bord. Ce n'est qu'en 1975 que certains apprirent qu'ils avaient massacré des déportés des camps de concentration.

1945, 8 mai : massacre de Sétif (Algérie alors colonie française)

Les massacres de Sétif, entre la Kabylie et les Aurès débutent le 8 mai 1945 en Algérie, alors colonie française.

À l'annonce de la reddition allemande et de la fin de la guerre, une grande manifestation spontanée envahit les rues de Sétif le 8 mai. Un peu moins de 10 000 Algériens, chantant l'hymne nationaliste *min djibalina* (de nos montagnes), défilent avec des drapeaux des vainqueurs alliés et des pancartes « indépendance pour l'Algérie » réclamant la liberté pour les Algériens, après les combats qu'ils ont livrés au côté des Français contre les forces de l'Axe.

Une vingtaine de gendarmes essaient d'arracher les emblèmes de l'indépendance et les pancartes. La colère des manifestants se retourne contre les Français et fait 28 morts chez les Européens. Dans le même temps, des émeutes éclatent entre Bougie et Jijel. Pendant une semaine dans le Constantinois on assiste à une véritable chasse aux Européens, surtout dans les fermes isolées. Le nombre de colons tués est estimé à 109. Les femmes sont violées, on évoque des actes de barbarie.

Le chef du gouvernement français provisoire, le général de Gaulle lance et coordonne (d'après le témoignage du garde des sceaux Teitgen) l'armée sous le commandement du général Duval dans une répression violente contre une partie de la population civile. La marine participe grâce à son artillerie, et l'aviation bombarde la population de Sétif. Deux croiseurs tirent plus de 800 coups de canon depuis la rade de Bougie. 10 000 soldats sont engagés dans l'opération. Les répressions continuent officiellement jusqu'au 22 mai. Entre 10 000 et 45 000 Algériens furent tués.

1945, mai : massacre de Bleiburg (Yougoslavie)

Bleiburg, village à la frontière entre l'Autriche et la Slovaquie, fut le théâtre d'un massacre important de soldats et de civils croates. À la fin de la guerre, la Croatie fit savoir aux alliés ses intentions d'indépendance.

La victoire de l'armée partisane communiste de la Yougoslavie dirigée par le maréchal partisan et futur président Josip Broz Tito mit fin à ses prétentions. L'armée croate composée au temps de l'occupation allemande, considérée dès lors comme collaboratrice, se retrouve en mai 1945 dans une situation difficile. Les Anglais acceptent en échange de sa reddition de les protéger jusqu'à leur arrivée en Autriche.

L'accord n'est pas respecté. Les Anglais rassemblent les Croates dans le village de Bleiburg avant de les livrer à l'armée yougoslave. 160 000 personnes sont massacrées dans les jours qui suivent la reddition, les survivants ont connu « une longue marche de la mort » à la fin du mois de mai. Il est évalué que jusqu'à un demi million de Croates ont été tués entre Bleiburg et Vrsac.

1945, 6 août : bombardement d'Hiroshima (Japon)

L'explosion de la bombe atomique, équivalente à celle de 15 000 tonnes de TNT, rase instantanément la ville. 75 000 personnes sont tuées sur le coup dont un tiers de militaires, la ville étant entre autres le siège de la 2^e Armée, chargée de la défense de l'ouest du Japon, et de nombreux arsenaux et bases aériennes. Dans les semaines qui suivent, plus de 50 000 personnes supplémentaires meurent. Le nombre total de morts reste imprécis ; il est de l'ordre de 250 000. Sur les 90 000 bâtiments de la ville, 62 000 sont totalement détruits.

1945, 9 août : bombardement de Nagasaki (Japon)

Le scénario d'Hiroshima se reproduit, à peine moins meurtrier. En effet, la topographie de Nagasaki en fait un site plus ouvert alors que les collines ceignant Hiroshima avaient amplifié les effets dévastateurs de l'explosion. 75 000 des 240 000 habitants de Nagasaki furent tués sur le coup, et au moins autant d'habitants décédèrent des suites de leurs maladies ou de leurs blessures, non seulement des Japonais mais aussi 13 000 Coréens (travailleurs forcés pour la plupart) et 200 prisonniers de guerre alliés. La cathédrale chrétienne d'Urakami, le principal lieu de culte catholique du Japon, presque à l'aplomb du largage (dit hypocentre), confondue avec un bâtiment portuaire, est entièrement détruite.

1946, mai : massacre des Malgaches (Madagascar)

Après un début difficile, le combat nationaliste ne se développa véritablement qu'à la fin des années 20. Celui-ci connut son apogée au lendemain de la Seconde Guerre mondiale sous la conduite du MDRM (Mouvement démocratique de la rénovation malgache). Le 29 mars 1947, une insurrection est noyée dans le sang.

Vourm (oiseau), *af* (feu). C'était le mot de passe des centaines d'insurgés qui, dans la nuit du 29 au 30 mars 1947, déclenchèrent, à l'est de Madagascar, une des plus grandes révoltes de l'histoire coloniale. À l'appel d'une société secrète, la *Dzina*, quelques centaines d'hommes armés de sagaies et de coupes-coupes attaquèrent plusieurs garnisons et des maisons de colons français. On s'attendait si peu à une telle flambée de violence que, le matin même, le haut commissaire de France à Tananarive, Marcel de Coppet, affirmait encore qu'il n'y avait pas lieu de s'inquiéter des rumeurs annonçant un soulèvement dans la journée. Et personne ne prenait au sérieux, les députés Malgaches qui, au lendemain des épreuves de la Seconde Guerre mondiale, réclamaient l'indépendance de leur île, après 50 ans de colonisation française.

La répression est violente. Sur ordre de Marius Moutet, ministre socialiste des colonies au cabinet Ramadier, des ren-

forts de l'armée française sont envoyés à Madagascar. Ils vont massacrer la population malgache. Dissimulé sous le terme de « pacification », c'est au cri de « mort aux cafards » que des milliers de civils sont abattus, en visant à éliminer tout particulièrement les cadres de Madagascar. L'armée française en profita pour tester de nouvelles armes sur la population malgache et sa stratégie anti-insurrectionnelle. Les victimes se chiffrent entre 80 000 et 300 000 morts (11 000 d'après les estimations officielles de l'époque).

1947-1948 : massacres interreligieux lors de la partition des Indes (Inde-Pakistan)

Le 15 août 1947, la partition de l'Inde, ex-colonie britannique en deux nouvelles nations est la cause de déplacements de populations gigantesques. On parle de douze millions de personnes déplacées. Les massacres entre les populations commencent dès lors entre les populations de confession musulmane et les populations de confession hindoue. Les nouveaux États ne parviennent pas à juguler cette violence.

Sur environ 12 millions de personnes qui migrèrent cet été 1947, 1 million n'atteignit jamais son but : à de nombreuses reprises, hindous et musulmans se massacrèrent mutuellement, notamment au Pânjâb (province de l'Inde) et au Pakistan. Ces déplacements de population au Panjab et dans d'autres régions frontalières se poursuivirent jusqu'à la fin de l'année.

1948 : massacre de Deir Yassin (Palestine)

Le matin du 9 avril 1948, quelques semaines avant la fin du mandat britannique, les commandos de l'Irgoun, dirigés par Menahem Begin, et le groupe Stern attaquèrent Deir Yassine, un village d'environ 750 habitants palestiniens. Situé à l'extérieur de la zone recommandée pour faire partie du futur État juif par l'ONU, Deir Yassine avait la réputation d'être un village paisible placé sur une hauteur dans le couloir entre Tel Aviv et Jérusalem. Le nombre de victimes varie entre 107 et 254 selon les sources.

1948 : massacres de Coréens de l'île Cheju par l'armée des États-Unis (Corée)

Selon la loi en vigueur d'août 1945 à août 1948, le gouvernement provisoire de l'armée américaine était la seule autorité légale en Corée, au sud du 38^e parallèle. Au début de l'année 1948, le pouvoir politique effectif sur l'île de Cheju était exercé par un puissant comité populaire de gauche. Apparu à la Libération, en août 1945, il a continué à exister sous l'occupation américaine. En mai 1948, la révolte se répand sur la côte occidentale de l'île. Le 15 mai, les insurgés éliminent près de 35 policiers et individus d'extrême droite. Une répression du pouvoir en place ramène l'ordre dans l'île.

En août 1949, la paix des cimetières règne sur l'île de Cheju. Le gouverneur de l'île déclare aux services secrets américains que 60 000 habitants ont été tués et que 40 000 se sont enfuis au Japon. Officiellement, 39.285 maisons ont été détruites, mais le gouverneur estime que la plupart des maisons des collines ont été rasées. Sur 400 villages, seuls 170 subsistent. En d'autres termes, un cinquième ou un sixième des habitants a péri et près de la moitié des villages ont été détruits.

Seconde moitié du XX^e siècle

1950 : massacre de Taejon et de Nogun-Rin (Corée)

Les Sud-Coréens et les Américains font état de nombreux crimes de guerre commis par les Nord-Coréens. Des témoignages et documents attestent que, lors de leur offensive, les services nord-coréens "épuraient" des villes occupées en fusillant les fonctionnaires et les "ennemis de classe" restés sur place, et que plusieurs dizaines (au minimum) de soldats sud-coréens et américains furent exécutés après leur capture. Par ailleurs, lors de la contre-offensive de l'ONU en septembre 1950, ils incendièrent la prison de Sachon dans laquelle étaient enfermés 280 policiers, fonctionnaires et propriétaires terriens sud-coréens. À Anui, Mokpo, Kongju, Hamyang et Chongju, on trouva des charniers contenant plusieurs centaines de corps, parmi lesquels des femmes et des enfants. Près du terrain d'aviation de Taejon, 500 soldats sud-coréens, les mains liées derrière le dos, furent tués d'une balle dans la tête. Entre le 24 septembre et le 4 octobre, toujours dans la région de Taejon, on découvrit les cadavres de 5 000 à 7 000 civils sud-coréens assassinés, ainsi que ceux de 40 militaires américains. Les Nord-Coréens de leur côté accusèrent les forces de l'ONU - et plus particulièrement les Américains - de crimes similaires. Ainsi, des documents d'archives américains cités par la BBC prouvent que des soldats américains tuèrent un "nombre non confirmé" de réfugiés à Nogun-Ri, en juillet 1950.

Chaque partie s'arc-boute depuis sur ses positions.

1953 : massacre de Qibya (Cisjordanie)

Dans la nuit du 12 au 13 octobre 1953, dans la colonie de Yehoud située en banlieue de Tel Aviv, une Israélienne, Kaniyas, et deux de ses enfants, Reuven et Shoshana âgés de douze mois et trois ans, sont tués dans un attentat à la grenade. Lors d'une réunion impromptue entre le ministre de la Défense en fonction Pinhas Lavon, le premier ministre David Ben Gourion, le chef d'état-major de Tsahal Mordekhaï Maklef et le chef des opérations du front sud Moshe Dayan, la décision est prise de mener une opération de représailles. L'unité 101 dirigée par Ariel Sharon rase le village jordanien de Qibya. Soixante-neuf civils sont tués,

dont des femmes et des enfants dans le dynamitage des maisons du village.

1954 : massacre au Guatemala.

Suite à la révolution de 1944, le président Juan José Arévalo inaugure une période de progrès social. Elle est brutalement interrompue par la CIA dès lors que les intérêts de l'United Fruit Company sont menacés. En juin 1954, le lieutenant-colonel Carlos Castillo Armas envahit le pays lors de l'opération PBSUCCESS, aidé par des troupes entraînées au Honduras et au Nicaragua. Des avions envoyés par les États-Unis déversent des bombes de 250 kg sur la population civile. Entre 140 000 et 250 000 personnes sont tuées. De nouvelles juntes militaires se succéderont au pouvoir. Celle, menée par le général Rios Montt, en 1982, avec sa politique de terre brûlée conduira au massacre de plus de 100 000 indiens, et l'exil de nombre d'entre eux pour le Mexique.

1960, 2 mars : massacre de Yogandima (Cameroun)

Sous la direction de l'armée française, les troupes camerounaises rasant le bourg de Yogandima, massacrant près de 8 000 civils désarmés. Depuis 10 ans, l'administration coloniale fait face à l'opposition de l'Union populaire du Cameroun (UPC). Le haut-commissaire français Pierre Messmer a reconnu l'assassinat de nombreux leaders de l'UPC, ainsi que des expéditions punitives. À l'indépendance, le 1^{er} janvier 1960, Jacques Foccart y installe un gouvernement présidé par son ami Ahmadou Ahidjo. Le jour même, le jeune État signe un accord d'assistance militaire avec la France. Charles de Gaulle dépêche cinq bataillons, commandés par le général Max Briand. Entre février et mars cent cinquante-six villages bamilézés sont incendiés et rasés. Des dizaines de milliers de personnes sont massacrées. De cette terrible répression, la presse française, muselée et aveuglée par la crise algérienne, ne dira mot. Finalement, le 2 octobre, le leader de l'UPC, Felix Moumié, est assassiné à Genève par les services secrets français.

1960, 21 mars : massacre de Sharpeville (Afrique du Sud)

Township noir de la ville de Vereeniging dans le Transvaal en Afrique du Sud, Sharpeville fut le théâtre d'un massacre qui ébranla le pays en 1960. Face à une manifestation de noirs venus protestés contre l'obligation de porter un *pass* (passeport intérieur), des policiers, débordés et barricadés dans leur petit immeuble, perdent leur sang froid et tirent dans la foule. Le nombre de victimes s'élève à 79 et 178 blessés dont beaucoup touchés dans le dos.

La répression sera brutale conduisant de nombreux militants noirs en prison ou en exil.

En souvenir du massacre de Sharpeville, l'ONU fera du

21 mars la journée mondiale de lutte contre la ségrégation raciale.

1961, 17 octobre : massacre des Algériens à Paris (France)

Le massacre des Algériens à Paris (aussi appelé « Massacre du 17 octobre ») a débuté le 17 octobre 1961, pour continuer durant quatre jours dans plusieurs centres de détention. Selon les estimations, entre 32 et 325 Nord-Africains sont morts sous les coups de la police de Paris, alors sous les ordres du préfet de police de Paris, Maurice Papon. L'origine de ce massacre est liée à une manifestation organisée contre le couvre-feu, fixé de 20h30 à 5h30, pour tous les "français musulmans d'Algérie" de la région parisienne.

1962 : massacre des harkis (Algérie)

De 1957 jusqu'en 1962, les harkis sont des soldats autochtones engagés aux côtés des Français dans des unités appelées *harkas*.

Selon le rapport à l'ONU du contrôleur général aux armées Christian de Saint-Salvy, 263.000 autochtones étaient engagés du côté français ou récemment démobilisés, (60.000 militaires, 153.000 supplétifs et 50.000 notables francophiles). Familles comprises, il y avait plus d'un million de personnes potentiellement menacées sur les 8 millions de musulmans algériens.

À la fin des années 1990, lors d'un entretien sur *Europe1*, Pierre Messmer qui, à l'époque, avait été ministre des armées du général de Gaulle, a avancé le chiffre de 80 000 harkis tués.

Le comité national de liaison des harkis survivants avance le chiffre de 120.000 harkis tués, et de 16.000 sauvés par leurs officiers français qui désobéirent aux ordres de ne pas leur porter assistance.

Georges-Marc Benamou, dans son livre *Un mensonge français*, avance le chiffre de 70.000 victimes. Le journal *Le monde* en novembre 1962 avançait le chiffre de 10.000 victimes. Aujourd'hui il reprend la thèse officielle du FLN, à savoir entre 30.000 et 60.000 morts.

1968 : massacre de Tlatelolco (Mexique)

Le 2 octobre 1968, en début de soirée, l'armée mexicaine ouvrit le feu sur des étudiants rassemblés sur la place des Trois Cultures de Tlatelolco à Mexico. La *Noche Triste*, comme l'appellent les Mexicains, fut le point final d'un mouvement de contestation estudiantine. Il fit certainement plus de 300 morts.

1968 : massacre de My Lai (Vietnam)

Le 16 mars 1968, pendant la guerre du Vietnam, des soldats américains commandés par le lieutenant William Calley massacrent les habitants du petit village de My Lai. Entre

300 et 500 civils sont exécutés dans des conditions horribles.

1969 : massacre des Papous (Papouasie-Nouvelle-Guinée et Indonésie)

De 1969 à 1997, l'armée indonésienne ainsi que des groupes paramilitaires sont responsables de tueries envers les Papous, lesquels revendiquent l'indépendance et la reconnaissance de leur identité culturelle. On estime au total à au moins 100.000 le nombre de morts papous durant ces massacres.

Ainsi, à partir de 1988, une révolte sécessionniste fait rage sur l'île de Bougainville, peuplée principalement par des Mélanésiens. Ce conflit fait 20.000 victimes, avant d'être résolu en 1997.

1975 à 1979 : crimes de la révolution cambodgienne (Cambodge)

Suite à la mise en place d'un régime communiste au Cambodge, la création d'une nouvelle société s'accompagna de la destruction de tous les aspects de l'ancienne. Le nombre exact de victimes du régime appelé "Khmer rouge" par les occidentaux est encore débattu. Les spécialistes estiment ce nombre compris entre 1 et 3 millions de morts. Si ces massacres n'ont pas encore été reconnus par l'ONU comme acte génocidaire, tout le monde semble d'accord pour dire qu'il y a eu crimes contre l'humanité (notamment des déplacements forcés de population) et crimes de guerre (contre les officiers civils et militaires de l'ancien régime).

1975, 28 novembre : massacre au Timor oriental (Indonésie)

Le 28 novembre 1975, commence le massacre de 200.000 civils sur un total d'un million d'habitants vivant au Timor oriental. Le gouvernement du président Suharto tenta de mettre fin au soulèvement de cette province indonésienne en éliminant toutes les populations autochtones considérées comme rebelles. Il fallut attendre les années 1980 pour voir la fin de cette politique exterminatrice.

1976, 16 juin : massacre de Soweto (Afrique du Sud)

En Afrique du Sud, le 16 juin 1976, eurent lieu les émeutes de Soweto. Ce ghetto noir fut le cœur d'une manifestation de jeunes Noirs s'opposant à l'obligation de l'enseignement en langue *afrikaans*. Jimmy Kruger, ministre de l'Intérieur, ordonna alors de « rétablir l'ordre à tout prix et d'user de tous les moyens à cet effet ».

Le bilan est estimé à 23 morts et 220 blessés mais l'émeute fait tache d'huile dans tous les *townships* du pays qui s'enflamment à leur tour et émeut l'opinion internationale.

1980, 27 juin : massacre de la prison de Palmyre (Syrie)

Suite à un attentat manqué contre le président Hafez al-Assad, le 27 juin 1980, des membres des unités des brigades de défense, sous le commandement de Rif'at El-Assad, frère du chef de l'État, pénétrèrent dans la prison de Tadmour, dans le désert de Palmyre et assassinèrent entre 600 et 1000 prisonniers dans les cellules et les dortoirs.

1981, le 11 décembre : massacre del Mozote (Salvador)

Le massacre a eu lieu dans le village d'El Mozote, dans le département Morazán, au Salvador, le 11 décembre 1981. Des forces armées salvadoriennes ont tué environ 900 civils dans une campagne anti-guérilleros. (*New York Times*, 27 janvier 1982).

1982 : massacre de Hama (Syrie)

En Syrie, la révolution iranienne a renforcé le courant religieux, opposé au pouvoir laïc du parti *baas*. En 1980, un militant des Frères musulmans tente d'assassiner le président Hafez al-Assad. Le 2 février 1982, la ville de Hama, conduite par 150 officiers sunnites, se révolte après l'arrestation de plusieurs imams. Assad décide de marquer le coup : il donne l'ordre d'assiéger la ville et de la bombarder à l'artillerie lourde. Un tiers de la ville - qui compte de nombreux trésors architecturaux - sera détruit et entre 10 et 25.000 civils seront massacrés pendant les 27 jours de siège. Les unités anti-subversion filtrent les colonnes de réfugiés fuyant les combats et emprisonnent, torturent et exécutent des milliers de personnes. En Occident ce massacre, approuvé par les gouvernements, restera presque inconnu des opinions publiques. Le général Alexander Haig, secrétaire d'État de Ronald Reagan, se félicite de la « fermeté » d'Hafez al-Assad : « Ce type a compris comment il fallait s'y prendre avec les barbus », commente-t-il.

1982, septembre : massacre de Sabra et Chatila (Liban)

Les 16 et 17 septembre 1982, les camps de réfugiés palestiniens de Sabra et Chatila, proche de Beyrouth au Liban, sont le théâtre d'atroces exactions. Les phalangistes, milice chrétienne libanaise, dirigée par Elie Hobeika, en sont les responsables dans un secteur occupé par l'armée israélienne, alors que le général Ariel Sharon était Ministre de la Défense d'Israël.

Ce massacre est consécutif à l'assassinat de Béchir Gemayel, chef des phalangistes. Au total, entre 700 et 3500 libanais et palestiniens ont péri sur ces deux jours pour assouvir le désir de vengeance des massacres et déplacements de populations chrétiennes.

1984, 31 mai : massacre du Temple d'Or (Inde)

Le massacre du Temple d'Or - également connu sous le nom d'opération Blue Star (31 mai 1984) - fut une opération militaire commandée par le gouvernement indien sur le Temple d'Or d'Amritsar au Panjâb, le temple principal du sikhisme. Le temple était occupé par un groupe d'indépendantistes sikhs commandés par Jarnail Singh Bhindranwale. Le premier ministre Indira Gandhi ordonna qu'il soit évacué après l'échec des négociations. Les occupants refusèrent de se retirer dans le calme et une fusillade s'ensuivit, qui fit 83 tués parmi les soldats et 493 parmi les occupants, ainsi que de très nombreux blessés.

La violation de leur lieu saint fut considérée comme une insulte majeure par certains Sikhs et entraîna l'assassinat d'Indira Gandhi par ses gardes du corps sikhs.

1988-1989 : massacre des Kurdes (Iraq)

Au cours de l'opération « Anfal », 182.000 kurdes civils périrent, massacrés par l'armée irakienne sous les ordres de Saddam Hussein. L'utilisation de gaz de combat est avérée. Le procès de Saddam Hussein en 2006 reposa en partie sur ce crime.

1989 : massacre de Tiananmen (Chine)

Le 4 juin 1989, l'armée populaire de libération réprime dans le sang une manifestation sur la place Tiananmen. Des étudiants et intellectuels, suivis par des ouvriers avaient investi la plus grande place de Beijing (Pékin) dès le 2 avril 1989 pour soutenir Hu Yaobang aux convictions libérales. Son limogeage et sa mort inopinée choquèrent profondément les 200.000 étudiants, qui s'installèrent dans une manifestation longue. Environ 1.400 personnes furent tuées et 10.000 blessées. Deng Xiaoping et le comité permanent du PCC (Parti communiste chinois) en profitèrent pour réaffirmer leur autorité.

1992 : massacre de Khodjaly (Azerbaïdjan)

Entre 26 février 1992 et mai 1994, la guerre du Haut-Karabakh divise l'Azerbaïdjan et l'Arménie. L'Arménie revendique le rattachement de l'enclave azérie du Haut-Karabakh. Les troupes arméniennes expulsent des populations azéries de la province enclavée. Les séparatistes arméniens, aidés de l'armée russe, ont ravagé la ville de Khodjaly, massacrant la population. 613 civils périrent sous les coups des Arméniens.

1994 : génocide au Rwanda.

Le Rwanda, petit pays de la région des lacs d'Afrique centrale, est habité par deux populations : les Hutus majoritaires et les Tutsis minoritaires.

Les Tutsis ont été installés au pouvoir par les Allemands au début du XX^e siècle.

En 1916, pendant la Première Guerre mondiale, les Belges chassent les Allemands du Rwanda et occupent à leur tour le pays. En 1919 le Traité de Versailles attribue le Rwanda à la Belgique, et en 1924 la Société des Nations confie à la Belgique un mandat de tutelle. Le gouvernement colonial s'appuie sur les autorités locales en place, le Mwami Yuhi Musinga et l'aristocratie tutsie. A l'indépendance en 1960, les Hutus récupèrent le pouvoir.

Le 6 avril 1994, le président hutu Juvénal Habyarimana est assassiné. C'est le prétexte d'un génocide hutu contre les Tutsis. Pendant 100 jours, les massacres se succèdent. Entre 500 000 et un million de Tutsis et de Hutus modérés vont mourir. Les réfugiés seront eux-mêmes victimes d'épidémies de choléra ou de tueries.

1995 : massacre de Srebrenica (ex-Yougoslavie)

Épisode tragique et controversé de la guerre de Bosnie, ce massacre s'est déroulé du 13 au 16 juillet 1995 près de la ville de Srebrenica, ancienne enclave bosniaque en Republika Srpska. L'armée bosno-serbe du général Ratko Mladic, inculpé de génocide et d'autres crimes de guerre par le Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie, a exécuté un grand nombre d'hommes (adolescents et vieillards compris) bosniaques.

Estimé à 8.000 victimes (aujourd'hui le nombre serait même plus proche de 12.000), il est considéré comme le plus grand massacre en Europe depuis la Seconde Guerre mondiale. En raison de la nature de cet événement, les chiffres, les détails et les causes exactes sont encore débattus aujourd'hui.

1995 : massacre d'Aguas Blancas (Mexique)

Le massacre d'Aguas Blancas s'est produit le 28 juin 1995 dans la municipalité de Coyuca de Benítez dans la vallée d'Aguas Blancas dans l'état du Guerrero. Des policiers mexicains ont attiré dans un guet-apens un camion, rempli de militants combattant la pauvreté, la corruption et le trafic de drogue, qui se rendait à une réunion, tuant 17 paysans et en blessant d'autres.

1996, 18 avril : massacre de Qana (Liban)

Entre le 11 avril et le 27 avril 1996, Israël lance une campagne de bombardement appelée "Opération Raisins de la colère" contre des cibles situées sur le territoire libanais. Le but de cette opération est de détruire ou de fragiliser le Hezbollah, qui mène une guerre anti-israélienne dans le Liban sud, alors occupé par l'armée israélienne.

Le 18 avril, au cours de cette opération, un bombardement de l'armée israélienne tue 102 civils réfugiés dans un camp de casques bleus, situé près du village de Qana au Liban Sud.

1998 : massacre de Tajdena (Algérie).

Plusieurs attentats et massacres ont causé en 1998 la mort de près de quarante personnes, civils et militaires, dans l'ouest du pays et en Kabylie. La région d'Oran n'a pas été épargnée.

Les tueries se sont amplifiées en Algérie, durant le mois du ramadan. Comme pour marquer à leur manière l'année nouvelle, les islamistes armés se sont littéralement déchaînés, faisant passer de vie à trépas près de quarante personnes lors du massacre d'une famille d'éleveurs nomades sur les hauts plateaux.

1998-2002 : massacres des populations congolaises (République démocratique du Congo RDC)

De 1998 à 2002, la deuxième guerre du Congo est à l'origine du génocide d'une partie de la population congolaise. 9 pays africains ont été impliqués dans ce conflit devenu pan africain. En 2005, le nombre de victimes se chiffrait à 4,5 millions de personnes, mortes par les armes, par la famine ou les épidémies. Des millions d'autres Africains ont été déplacés fuyant les combats.

1999-2000, octobre à février : bombardement de Grozny (Tchéchénie, Russie)

Le 1er février 2000, la ville de Grozny tombait, mettant fin à la seconde guerre de Tchétchénie. Les statistiques officielles russes recensent 4 280 morts et 12 368 blessés. Vladimir Poutine, président russe, affirme avoir « liquidé » plus de 13 000 combattants tchéchènes.

XXI^e siècle**2002 : massacre de Jénin (Palestine)**

En avril 2002, cinquante personnes des territoires palestiniens meurent sous les bombardements israéliens dans le village de Jénin. L'armée cherchait à déloger un dangereux terroriste au cours de l'Opération Rempart.

2002 : massacre de Bojayá (Colombie)

Le Nord du département du Chocó a été le théâtre d'affrontements armés entre les FARC-EP et les groupes paramilitaires. Depuis le 21 avril 2002, le diocèse de Quibdó et plusieurs organisations des droits de l'homme ont dénoncé l'incursion d'un détachement paramilitaire autoproclamé « Bloque Elmer Cárdenas » à Bojayá et à Vigíia del Fuerte. Une telle incursion s'est produite sans aucune réaction de la force publique afin de protéger la population civile. Les affrontements armés entre les groupes paramilitaires et la guérilla ont débuté le 1^{er} mai 2002. Les combats n'ont depuis jamais cessé.

Cette guerre a déjà fait 119 morts dont 45 enfants.

2003 : massacres de Bunia, Bukavu, Songolo en Ituri**et au Kivu (République démocratique du Congo)**

L'UPC (Union des Patriotes Congolais) est un mouvement rebelle congolais, dirigé par Thomas Lubanga et principalement constitué de l'ethnie des Hemas. Proche du gouvernement rwandais, il est impliqué dans la guerre qui se déroule dans la province d'Ituri (République démocratique du Congo), qui l'oppose au Front des Nationalistes Intégrationnistes (FNI), composé de population Lendu. Le 7 janvier 2003, elle forme une alliance avec le Rassemblement congolais pour la Démocratie et s'engage contre l'Angola. Depuis cette date, les combats font rage pour le contrôle de la ville de Bunia. Plusieurs centaines de personnes y ont trouvé la mort.

2003 : massacre de Betoyes (Colombie)

Ce massacre est la suite d'une longue liste de massacre d'indiens autochtones de la forêt colombienne. Expropriés et chassés de leurs terres par les compagnies pétrolières, ils sont oubliés par les pouvoirs politiques nationaux et internationaux. Les Betoyes n'en sont que le triste exemple.

2004, 2 mai : massacre de Yelwa (Nigeria)

Le 2 mai 2004, au Nigéria, à Yelwa, 630 personnes périrent. Une milice chrétienne sédentaire composée de Tarok y a massacré une communauté musulmane nomade composée de Haoussas et de Fulanis. À ce jour, plus de 10.000 personnes sont mortes suite à ce type d'affrontements ethniques, religieux.

2004, décembre : massacres lors de la 3^e invasion rwandaise au Kivu (République démocratique du Congo)

Le Rwanda occupe le Kivu une semaine, à compter du 2 juin 2004. Les pertes civiles, suite à cette invasion armée, sont toujours inconnues.

2004, novembre : massacre de Falloujah, Iraq

La guerre en Iraq est le théâtre de nombreux massacres chaque jour. Une étude plus approfondie méritera de prendre du recul dans le temps pour en appréhender toute l'étendue.

Ainsi, en mars 2006, à Haditha et à Ishaqi, l'armée américaine a massacré 34 civils irakiens.

2003-2007 : massacre au Darfour (Soudan)

La guerre civile au Darfour est un conflit armé qui touche depuis 2003 la région du Darfour située à l'ouest du Soudan. Les origines du conflit sont d'ordre politique, mais il s'agit surtout d'une lutte pour des ressources : eau, terres, pétrole, le tout sur fond de nettoyage ethnique.

Le conflit du Darfour a provoqué la plus importante crise humanitaire dans le monde aujourd'hui ; plus de 200 000 morts, civils pour la plupart, victimes d'attaques mais aussi de famine et de maladie ; 2 millions de déplacés ; 230 000 réfugiés au Tchad, principalement à l'est du pays (où le conflit commence à s'étendre avec des incursions Janjawids désormais fréquentes) et en République centrafricaine.

Cette liste se refuse à être exhaustive. Elle s'attache à donner des éléments de réponse à des questions posées par des élèves ou à illustrer des interventions de professeurs par un appui sur des exemples de natures très diverses.

2. Les institutions et organisations internationales pour la protection des populations civiles en temps de guerre

Les XIX^e et XX^e siècles ont vu de nombreuses guerres marquer les populations civiles, immédiatement parce que résidant sur les champs de batailles ou indirectement parce que subissant les restrictions liées à l'effort de guerre et aux conséquences politiques des traités de paix.

Le concept de guerre a également changé, modifiant par là même les comportements vis-à-vis des populations civiles. Ainsi, au début du XIX^e siècle, le théoricien prussien Carl von Clausewitz (1780-1831) la définit comme suit : « la guerre est le prolongement de la politique par d'autres moyens. » Cette approche montre bien que seuls le fait militaire et son prolongement politique sont ici pris en compte. La dimension humaine de la guerre n'est absolument pas envisagée.

Il faut attendre la guerre de Crimée pour que les opinions publiques européennes comprennent toute l'horreur qui accompagne un conflit et s'en inquiètent. En effet, la prise de conscience des souffrances des soldats amena à changer les mentalités de la société née de la révolution industrielle. Le 21 octobre 1854, Florence Nightingale et un bataillon de 38 infirmières volontaires furent envoyées en Crimée. Cette action est la marque d'une nouvelle sensibilité. La prise en compte des souffrances des militaires en dehors des combats se reporte aussi sur les civils.

Dès lors, le problème des populations civiles impliquées dans des conflits entre dans les préoccupations des pouvoirs politiques, mais aussi religieux. Il faut attendre la fin de la Grande Guerre mais surtout du second conflit mondial pour que l'Organisation des Nations Unies, des institutions internationales et des organisations non gouvernementales interviennent pour statuer sur le sort des civils impliqués dans un événement belliqueux.

L'impact de ces guerres a été tel que le refus d'en voir de nouvelles se produire fut plus fort que la défense de prétentions hégémoniques ou nationalistes. Le monde avait changé dans sa vision de l'avenir. La politique devait devenir un moyen de construire une histoire basée sur la paix et non plus sur des rivalités. L'effort des pouvoirs politiques devait alors s'accroître sur cette conception nouvelle du monde. Il n'était pas dit que cela se ferait sans nouveaux drames. Par contre, avec la fin de la Seconde Guerre mondiale, il était clairement déclaré que plus aucune population civile ne pourrait être massacrée dans l'ignorance complète du reste du monde.

L'essor de la médiatisation permet de s'assurer de cette disposition imposée par les opinions publiques de tous les pays démocratiques.

Le droit international dût également s'inscrire dans cette vision du monde en instituant des législations propres à défendre les statuts des populations civiles et à pénaliser les actes des criminels de guerre. Il s'appuie aujourd'hui sur des textes et des conventions particuliers centrés sur le sort des populations civiles. Il permet en particulier de définir les notions de crime de guerre appliqué aux populations civiles et de crime contre l'humanité.

L'ensemble de ces textes a pour origine le Traité Alabama (première convention sur le secours aux blessés) de 1864, négocié à Genève. Celui-ci marque le début des bases pour l'adoption de clauses d'arbitrage dans les traités. Il prit de l'importance à la conférence pour la paix de La Haye en 1899, qui devint l'ébauche de la Cour permanente d'arbitrage (CPA). La CPA fut créée en 1900 et devint opérationnelle dès 1902. La seconde conférence pour la paix de La Haye, qui se tint en 1907, révisa la convention et améliora les règles gouvernant le processus d'arbitrage. Ces textes prenaient pour la première fois la mesure des dangers touchant les populations civiles en temps de guerre. Ainsi, la convention de La Haye interdit l'incorporation dans les armées de la population d'un territoire occupé. Le pouvoir nazi a fait usage d'une ruse pour contourner cette clause : à partir du 25 août 1942, il a conféré la citoyenneté allemande à un nombre croissant de Français d'Alsace, à commencer par les hommes (les *malgré-nous*).

Le travail des deux conférences de paix de La Haye et les idées qu'elles inspirèrent influencèrent plusieurs projets et propositions soumis à l'Assemblée générale de l'ONU, de 1911 à 1919, au plan national ou international. Il permit aux gouvernements la mise en place d'un tribunal judiciaire international, qui aboutit à la création de la CPIJ (Cour permanente internationale de justice) à la fin de la Première Guerre mondiale.

Ces différentes cours et traités donnèrent une définition beaucoup plus fine de ce qu'est un crime de guerre et un crime contre l'humanité.

Le crime de guerre

D'une manière générale, un acte est défini comme un crime de guerre à partir du moment où une des parties en conflit s'en prend volontairement à des objectifs non-militaires (aussi bien humains que matériels). Un objectif non-militaire comprend les civils, les prisonniers de guerres et les blessés.

Les non respects des traités internationaux sont également considérés comme des crimes de guerre.

En 1945, le procès de Nuremberg, chargé après la Seconde Guerre mondiale de juger les criminels et organisations nazis, a défini ainsi le crime de guerre : *assassinat, mauvais*

traitements ou déportation pour des travaux forcés, ou pour tout autre but, des populations civiles dans les territoires occupés, assassinat ou mauvais traitements des prisonniers de guerre ou des personnes en mer, exécution des otages, pillages de biens publics ou privés, destruction sans motif des villes et des villages, ou dévastation que ne justifient pas les exigences militaires.

Un crime de guerre est une violation des lois et coutumes de guerre.

Il est défini par des accords internationaux incluant les conventions de Genève et plus particulièrement le statut de Rome (dans l'article 8), régissant les compétences de la Cour pénale internationale (CPI) (voir annexe 2, p. 133).

Le crime contre l'humanité

Le crime contre l'humanité est la négation de l'humanité contre des membres d'un groupe d'hommes en application d'une doctrine. Ce n'est pas un crime commis d'homme à homme, mais la mise à exécution d'un plan concerté pour écarter des hommes de la communauté des hommes. (...) On distingue ce qui singularise le crime contre l'humanité des autres crimes : il est commis systématiquement en application d'une idéologie refusant par la contrainte à un groupe d'hommes le droit de vivre sa différence, qu'elle soit originelle ou acquise, atteignant par là même la dignité de chacun de ses membres et ce qui est de l'essence du genre humain. Traitée sans humanité, comme dans tout crime, la victime se voit en plus contestée dans sa nature humaine et rejetée de la communauté des hommes. (...) Une seule disposition lui confère (au crime contre l'humanité) un régime (légal) particulier : il est imprescriptible, c'est-à-dire que ses auteurs peuvent être poursuivis jusqu'au dernier jour de leur vie.

Pierre Truche
La notion de crime contre l'humanité,
in Esprit, n°181, 1992

Le déclaration de Saint-Petersbourg du 11 décembre 1868 interdit l'usage de certains projectiles en temps de guerre. Elle pose donc le principe que l'emploi d'armes qui *aggravaient inutilement les souffrances des hommes mis hors de combat ou rendraient leur mort inévitable* serait « dès lors contraire aux lois de l'humanité ». La convention de La Haye en 1907 relative aux lois et coutumes de guerre constate que *les populations et les belligérants sont sous la sauvegarde et sous l'empire du droit des gens, tels qu'ils résultent [...] des lois de l'humanité [...]*. Ces proclamations solennelles n'eurent aucun effet et le traité de Sèvres en

1920 faisant obligation à la Turquie de livrer les auteurs du génocide des Arméniens n'entra jamais en vigueur.

Le concept de crime contre l'humanité apparaît pour la première fois en tant que notion proprement juridique en 1945 dans le statut du tribunal militaire international de Nuremberg (art.6, c). Il est le résultat de la volonté de juger les responsables des atrocités exceptionnelles commises pendant la Seconde Guerre mondiale, et surtout de la Shoah. Il définit ainsi le crime contre l'humanité : *assassinat, extermination, réduction en esclavage, déportation et tout autre acte inhumain commis contre toute population civile [...], ou bien les persécutions pour des motifs raciaux ou religieux [...]*.

Aujourd'hui, le crime contre l'humanité est devenu un chef d'accusation beaucoup plus large et mieux défini grâce à l'article 7 du statut de Rome de la Cour pénale internationale (voir annexe 3, p. 135).

Le crime de génocide

L'article 6 de ce même texte précise également les cas où la dénomination de crime de génocide peut être appliquée. (voir annexe 4, p. 137). Les principaux critères définissant un génocide sont : *l'un quelconque des actes ci-après commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :*

- meurtre de membres du groupe ;
- atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ;
- soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ;
- mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ;
- transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.

En 2006, seuls quatre génocides sont reconnus par l'ONU :

- le génocide arménien en 1915 ;
- le génocide des Juifs et des Tsiganes pendant la Seconde Guerre mondiale ;
- le génocide des Tutsis au Rwanda en 1994 ;
- le génocide des Bosniaques en ex-Yougoslavie en 1995.

Les tribunaux et organisations internationaux

Les crimes dans le cadre de conflit ont une signification importante dans les Droits de l'Homme, car c'est un domaine où les États ont pu s'entendre pour créer des tribunaux internationaux :

- le tribunal militaire international de Nuremberg, qui a jugé les crimes commis par le régime nazi durant la Seconde Guerre mondiale ;
- le tribunal militaire international pour l'Extrême-Orient

(TMIEO), qui a jugé les crimes commis par les responsables japonais durant la Seconde Guerre mondiale ;

- le tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY), qui est chargé de juger les personnes responsables des crimes commis sur le territoire de l'ex-Yougoslavie depuis le 1^{er} janvier 1991 ;
- le tribunal pénal international pour le Rwanda (TPIR), qui est chargé de juger les personnes responsables des crimes commis au Rwanda durant le génocide ;
- le tribunal spécial pour la Sierra Leone (TSSL), qui est chargé de juger les plus importants responsables des crimes commis durant la guerre civile de Sierra Leone ;
- la Cour pénale internationale (CPI), siégeant à La Haye depuis le 1^{er} juillet 2002 de façon permanente, créée pour poursuivre les crimes de guerres commis après cette date.

Tous ces tribunaux sont chargés de juger les personnes responsables de crimes et non les États ou les organisations. Cependant, la légitimité de certains de ses tribunaux, notamment la CPI, est remise en question par certains États comme les États-Unis et la Chine.

Une organisation internationale est une organisation qui regroupe des personnes morales afin de coordonner des actions touchant plusieurs pays. Ces organisations ont pris une importance particulière suite à l'essor de la mondialisation.

Il existe deux grandes familles d'organisation :

- les organisations publiques ou intergouvernementales qui émanent et qui sont contrôlées par des gouvernements de divers pays (320 dans le monde en 1996). Elles couvrent tous les champs de l'activité humaine.
 - . sur le plan politique : l'Organisation des Nations unies (ONU),
 - . dans le cadre de la culture : l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO),
 - . dans le cadre du travail : l'Organisation internationale du travail (OIT),
 - . dans le cadre de la sécurité nucléaire : l'Agence internationale de l'énergie atomique (AIEA),
 - . dans le cadre de la santé : l'Organisation mondiale de la santé (OMS),
 - . dans le cadre du commerce : l'Organisation mondiale du commerce (OMC),
 - dans le cadre de la finance : la banque mondiale,
- les organisations non gouvernementales (ONG) qui émanent de membres privés de divers pays (3 000 dans le monde). Ce sont des associations de droit privé, dont l'activité est internationale. Le comité international de la

Croix-Rouge, Amnesty International ou encore Médecins sans frontières (MSF) en sont des exemples.

Cette approche juridique du sort des populations civiles en temps de guerre n'est pas superflue. Elle permet en effet de constater les efforts des États à prendre en compte leurs responsabilités dans la tenue des affaires internationales, à mettre en œuvre des peines en cas de manquement aux règles internationales et surtout de donner un statut aux personnes victimes de la guerre.

Les changements observés depuis maintenant plus de cent ans sont à mettre en relief auprès des élèves afin de leur

faire admettre que rien n'est jamais acquis. En étudiant les massacres sur la durée, ils appréhenderont les risques de voir l'histoire se répéter. Travailler sur la nuance et sur les différences est une activité d'éducation civique à placer en parallèle des sujets non obligatoires des programmes de collège et de lycée.

Ce cahier est un outil directement destiné à promouvoir la Maison du Souvenir de Maillé. Il s'inscrit donc dans une didactique spécifique à la visite de classe sur le site. Néanmoins, il reste suffisamment ouvert pour s'accommoder de modifications des enseignants en fonction de leurs besoins.

A/ LE CONCEPT DIDACTIQUE DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage a pour objectif de proposer des pistes de travail pour les enseignants intéressés par les sujets abordés dans le cadre d'une visite de la Maison du Souvenir de Maillé. Il est une base de travail, une aide à la conception de parcours pédagogiques personnalisés en fonction des groupes d'apprenants concernés. Afin d'éviter de se substituer aux désirs des enseignants, il est préférable de proposer des outils de travail et non un dispositif clés en main.

La Maison du Souvenir a une vocation éducative d'éveil à des concepts purement civiques. Dans ces conditions, il est de la responsabilité des enseignants de réfléchir aux finalités de leur activité. Il est important de comprendre que la Maison du Souvenir n'est pas un musée. En effet, à de très rares exceptions, aucun document original n'est présent en ce lieu. Les collections ne sont composées que de reproductions de documents iconographiques mis en scène pour des approches très diverses. En fonction des options choisies, la visite peut s'orienter sur des thématiques plus ciblées. N'en restons cependant pas moins modeste, ce lieu, à l'origine le café du village, ne permet pas de développer obligatoirement toutes les orientations pédagogiques désirées. Les lieux sont organisés autour d'une scénographie chronologique mêlant des champs thématiques. Ces conditions offrent aux apprenants une lecture simple au premier abord, puis complexe dans un second temps. Cet ouvrage doit permettre la gestion des deux lectures dans des temps d'apprentissage différents. Il est le chaînon qui donne un sens, s'il est pensé en toute connaissance de cause, entre la visite et le travail en amont et en aval.

Ce travail vous propose une partie des iconographies disponibles dans la Maison du Souvenir, des documents travaillés à l'usage des apprenants, des pistes de questionnements sur des thèmes, sur certains documents. Il reste donc à l'enseignant à faire des choix pédagogiques, des choix de thématiques, des choix de documents et des choix d'interrogations. L'ensemble de ces choix permet alors de pro-

duire une lecture personnalisée à l'usage unique du groupe d'élèves venu visiter la Maison du Souvenir, en fonction de la sensibilité, des connaissances et des recherches de ce groupe.

De plus, il doit vous permettre de réguler lors d'une visite votre groupe dans les pièces afin d'éviter une gêne provoquée par les trop fortes densités de visiteurs dans chaque salle.

Cet écrit s'organise donc sous une forme modulaire de base qui permet ensuite un agencement personnel. L'ensemble des modules est disponible sous la forme papier mais aussi sous une forme numérique afin de faciliter le travail des enseignants.

B/ LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

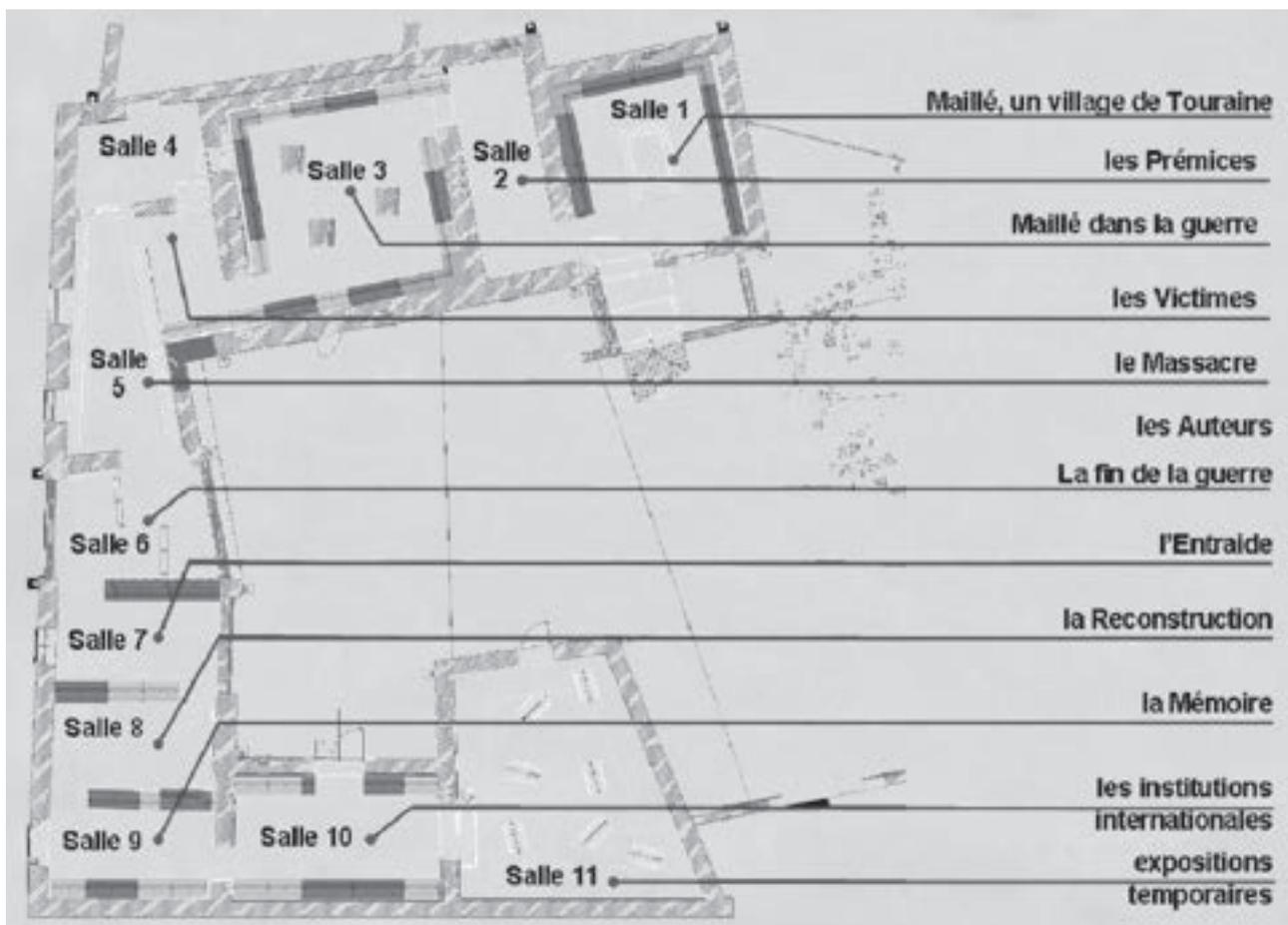
1. L'organisation d'un travail préparatoire à une visite pédagogique du site de Maillé

Dans l'idée de préparer une visite du site de la Maison du Souvenir à Maillé, nous vous proposons des pistes de travail, des documents bruts issus des salles d'exposition mais aussi des documents complémentaires utiles.

L'objectif de chaque visite peut être différent, lié aux pistes de réflexion et d'approfondissement de certains thèmes choisis par l'enseignant.

Afin de faciliter la tâche de chacun, une organisation thématique des documents est proposée. Elle s'orchestre autour des titres liés aux panneaux présents dans chaque salle. La taille de chaque salle étant très différente, la répartition des thématiques est aussi très variable. Outre des parcours prêts à l'emploi, nous invitons chaque enseignant à organiser sa visite sur des axes de recherche et de réflexion plus ciblés. En effet, ce doit être le moment pour l'enseignant et pour l'élève de faire des découvertes sur certains sujets ou d'en approfondir.

Si la venue à la Maison du Souvenir est programmée, un travail préparatoire est préférable. Il peut prendre appui sur le cours d'histoire, mais aussi sur la lecture de témoignages locaux ou sur une rencontre avec un contemporain des événements de la Seconde Guerre mondiale. En effet, le site offre essentiellement, sur un point de vue historique, de replacer dans son contexte un épisode dramatique de l'occupation allemande.



Plan de la Maison du Souvenir, Maillé
© cabinet Bourdin-Villeret-Robin Tours,
cabinet Tétrarc Nantes

Dans cette perspective, une confrontation trop brutale avec le discours dense de la Maison du Souvenir est à proscrire. Il ne faut pas oublier la portée civique de ce lieu. Or, cet axe ne peut être abordé qu'à la condition que la majorité des incompréhensions d'ordre historique soit comblée. Ainsi, la Maison du Souvenir trouve toute sa valeur de lieu de mémoire et de souvenir. Une réflexion abordant des thèmes d'éducation civique peut donner un croisement d'activités toujours très enrichissant. L'histoire, l'éducation civique mais aussi le français sont réunis pour permettre à l'élève de confronter ses interrogations et proposer des réponses personnelles, signe d'un esprit qui s'éveille à certains problèmes contemporains.

Concrètement, cet ouvrage peut vous servir de base à un travail préparatoire. Il peut être pris pour décider des orientations de la visite, pressentir les écueils susceptibles de se présenter, ou familiariser les élèves à un ou des aspects des thèmes retenus.

Dans tous les cas, cet ouvrage et surtout les modules sont réalisés de manière suffisamment polyvalente pour être réappropriés selon le souhait de chacun.

2. La découverte de l'histoire de Maillé pendant la Seconde Guerre mondiale

Ce travail pédagogique a l'intérêt de replacer dans un contexte plus général des événements ponctuels. Il permet de donner un sens concret à des événements devenus trop souvent abstraits. Il permet de construire une réalité autour de contenus souvent livresques.

Les collections proposées sont formées des dons des habitants de la commune. L'enseignant peut donc montrer par ce biais que l'histoire est toujours liée à des personnes vivantes. Les documents présentés retracent très souvent la vie quotidienne des habitants de Maillé. Il est utile dans le cas présent de le souligner, d'autant plus que l'histoire sociale est laissée de côté faute de temps. Cette approche permet aussi de donner beaucoup plus de consistance à des événements que bien souvent seuls les grands parents des élèves ont connus. D'autre part, elle donne corps à l'élément central de la visite.

En effet, il ne faut pas oublier que la Maison du Souvenir de Maillé est une réalisation visant à rappeler un massacre de 124 personnes. Ce fait ne peut pas être minimisé. Au contraire, il s'agit de le replacer dans son contexte. Il permet ainsi de donner une dimension humaine à l'Histoire. La Maison du Souvenir est un lieu empreint de douleur. Ce caractère émotionnel est important. Il doit impérativement être pris en compte par les enseignants afin d'être expliqué aux élèves. Il ne s'agit pas de faire de la commisération ou de se contenter d'éprouver de la pitié. La Maison du

Souvenir a un objectif pédagogique fort à l'attention de tous les visiteurs. Elle est là pour montrer que l'horreur est possible partout, à tout moment. La sauvagerie n'est pas nécessairement liée à des raisons cohérentes. L'enseignant doit expliquer cette spécificité.

3. La sensibilisation à des thématiques historiques et d'éducation civique liées au sort des populations civiles en temps de guerre

La Maison du Souvenir de Maillé a une double vocation pédagogique. Certes, son message historique est fort. Il s'appuie sur une histoire contemporaine essentielle encore aujourd'hui à la compréhension du monde. Il fait référence à des vécus soutenus encore par des témoignages vivants. Ce site est la possibilité de mettre à disposition des élèves des sujets de réflexion sur une conception de l'histoire beaucoup plus sociale, beaucoup plus humaniste. Dans ce sens, il aborde des thématiques d'éducation civique. Autour de l'idée du sort des populations civiles en temps de guerre, l'enseignant peut choisir de travailler sur les notions de respect dans les relations entre les hommes ou même de souffrance des populations.

L'intérêt de la Maison pour l'enseignant est ici de pouvoir conjuguer les deux thématiques, historique et d'éducation civique. Il permet de donner un sens différent à ces deux axes, de mettre fin à ces césures purement fonctionnelles entre des idées aux similarités évidentes et aux connexions intéressantes à développer. Il présente aussi la facilité de traiter de plusieurs thèmes en même temps dans une séquence.

4. La mise en place de passerelle entre l'histoire contemporaine et les grands thèmes d'éducation civique développée en classe.

La Maison du Souvenir peut devenir le support de réflexion sur des thèmes transversaux nombreux. Elle peut être l'introduction à cette activité ou sa conclusion. Des exercices peuvent porter sur :

- le respect des personnes ;
- le rôle de chacun dans certains événements ;
- l'implication en tant que citoyen dans la vie de la cité ;
- la responsabilité en tant que citoyen ;
- la médiatisation des tragédies ;
- l'investissement du citoyen dans les ONG ;
- les droits et devoirs d'un citoyen ;
- la compréhension de la notion de conflit armé ;
- la brutalité ;
- la violence institutionnelle et individuelle ;
- la compréhension des grandes institutions internationales ;

- la compréhension du rôle des acteurs politiques et associatifs ;
- la lecture de documents de propagande ;
- la lecture de documents iconographiques par rapport à un contexte ;
- la relation entre les textes et les témoignages ;
- la notion de mémoire, de devoir de mémoire, de Maison du Souvenir.

Cette pratique pédagogique de transdisciplinarité est un des buts principaux de la Maison du Souvenir. Elle demande beaucoup de précautions d'études. En effet, il est très facile de tomber dans des poncifs véhiculés par de nombreux médias ou organisations politiques. Le recul de l'enseignant est alors indispensable pour s'en prévaloir et construire une réflexion chez les élèves qui respectent valeurs et principes de la République française. La charge émotionnelle de ces sujets pousse très souvent les élèves à parler davantage avec passion qu'avec raison. L'enseignant est le garde-fou de ces débordements évidents, utiles, indispensables à la construction d'un raisonnement mais dangereux dans leur excès.

Quoiqu'il en soit, l'approche civique de la Maison du Souvenir de Maillé est le point de départ et le point d'arrivée du site. Ce souvenir est destiné aux personnes qui ont vécu ce passé mais aussi aux enfants qui le découvrent. La rencontre de ces deux sphères de conscience est une des plus grandes richesses du lieu. Les rencontres entre les survivants du massacre et des jeunes n'ayant jamais connu les horreurs de la guerre peuvent donner lieu à des échanges intenses, remplaçant tout cours d'éducation civique. Il ne reste ensuite au professeur qu'à formaliser les raisonnements afin de pousser toujours plus loin les argumentations amorcées. La transdisciplinarité trouve alors toute sa valeur en faisant fi des barrières mêmes existant entre les matières enseignées, en oubliant même parfois jusqu'à la définition propre de matières scolaires.

C / LES FINALITÉS ATTENDUES DE CET OUVRAGE

1. Devenir un outil de soutien aux enseignants pour une visite du site de la Maison du Souvenir

Cet ouvrage ouvre d'abord les pistes de travail aux enseignants préparant une visite de la Maison du Souvenir de Maillé. Il est une source documentaire destinée à la construction de l'outil de travail donné aux élèves le jour de leur visite. Par le choix des modules en fonction des objectifs définis par l'enseignant, ce carnet de visite, que compléteront les élèves, est un outil décidé et non imposé dans le cadre d'une programmation annuelle. Il ne doit pas venir

se surajouter à des pratiques scolaires réalisées en classe. De plus, par son contenu documentaire, il est une ressource importante pour connaître un pan important de l'histoire locale de la Touraine et une thématique sur le sort des populations civiles en temps de guerre largement ignorée dans les ouvrages scolaires.

2. Devenir un élément de réflexion à l'usage des enseignants des concepts d'éducation civique liés à ce site

Cet ouvrage a pour objectif de proposer une nouvelle manière de construire une visite de lieu historique. Il ne se veut pas un document clé en main mais au contraire un document de réflexion propre à chaque enseignant. En fonction des sensibilités des enseignants ou des élèves de la classe, des objectifs didactiques, des pistes de travail orchestrées au sein de l'école ou de l'établissement scolaire, le document de travail prendra une forme différente. Il s'orientera davantage sur une base historique ou civique. Il privilégiera les documents de propagande ou les photographies. Toutes les options sont disponibles puisque les modules d'activité offrent une souplesse d'utilisation importante. Ce choix rédactionnel est destiné à offrir une grande liberté d'adaptation de l'outil au professeur. Ainsi, la somme des modules choisis peut prendre la forme d'un carnet relié à l'italienne et contenir le nombre de modules le plus extensible possible. Sachant qu'une visite dure environ une heure trente, le carnet de visite peut comporter un nombre plus ou moins important de modules. Le seul impératif est de conserver l'attention des élèves tout au long de leur déambulation.

3. Devenir un outil de travail pour l'étude d'une partie de l'histoire locale d'Indre-et-Loire

Cet ouvrage est également un outil de référence, permettant d'amorcer des recherches sur l'histoire locale tourangelle. Il ne s'arroge pas l'ambition de tout dire sur les événements liés au massacre de Maillé. En effet, les recherches entreprises depuis l'ouverture de la Maison du Souvenir s'accroissent, synonymes de mise à jour de la compréhension des événements.

Il vise tout de même à proposer aux enseignants et aux élèves un type de démarche propre à construire leur savoir en autonomie. La méthode peut en effet être transposée à d'autres sites, à d'autres périodes historiques, à d'autres thématiques.

4. Devenir une source documentaire en adéquation avec le site

Cet ouvrage met en relief l'ensemble des réflexions exposées lors de réunion de travail du comité de pilotage pour

la création de la Maison du Souvenir de Maillé. Les discussions riches ont donné lieu à des prises de position particulières, répondant à un état d'esprit propre au site. Ne pas construire un énième musée sur le thème de la Seconde Guerre mondiale devint rapidement la priorité. Participer à la mise en place d'un lieu associant le devoir de mémoire tout autant pour les anciens que pour la jeunesse, devenir un lieu éducatif valorisant des thématiques souvent trop survolées est devenu la marque de l'ancien café Métais transformé. Cet état d'esprit est le résultat de la symbiose de choix spécifiques. La Maison du Souvenir a pour volonté de s'ouvrir à l'avenir et non de se scléroser sur un passé douloureux. Sans l'oublier, elle a choisi d'avoir un rôle actif dans la construction des mentalités citoyennes de la jeunesse. Cette action pédagogique se retrouve à tous les niveaux, sans pour autant n'être que cela.

Il a été rédigé pour une utilisation dans des contextes qui peuvent être différents :

- en classe à partir des choix réalisés par l'enseignant ;
- sur le site en suivant un axe de visite défini en commun par l'enseignant et le guide.

Ce livre se place comme une production originale. Il vise à proposer un outil de réflexion, de travail pour les enseignants et de ressources documentaires et didactiques.

Il est le premier ouvrage pédagogique lié au site de Maillé. Il s'inscrit pleinement dans la lecture de la scénographie du site. Pour autant, il peut être utilisé comme support dans toutes les configurations possibles et imaginables.

Un outil à destination des enseignants

Ce document n'a pas la prétention de devenir un outil prêt à l'emploi. Il doit être considéré comme un support technique, une base de travail en vue de la conception de visites, sur des thématiques précises, sur des types de documents particuliers, sur des ouvertures civiques choisies, sur des échanges préparés.

Dans cette perspective, il s'oriente sur une proposition de présentation des supports disponibles, sur un choix organisationnel des approches pédagogiques spécifiques.

La visite de la Maison du Souvenir de Maillé ne peut se faire sans une préparation en classe préalable. Elle évitera un choc psychologique parfois important, ou tout du moins en limitera la portée et offrira aux élèves les éléments déterminants pour prendre un recul par rapport aux informations découvertes.

Cette préparation s'intégrera dans une découverte de la période concernée de la Seconde Guerre mondiale ou dans une étude de l'actualité récente rencontrée. Une discussion posée sur les questions des élèves semble l'approche la plus facile, la plus pertinente ; elle évitera de laisser dans

l'ombre des interrogations d'élèves dont, parfois, nous n'avons même pas idée. Un enseignant peut rarement savoir toutes les questions qui peuvent lui être posées. Par contre, par une étude du sujet, il doit être à même, dans une certaine limite, d'offrir des éléments de réponse. De plus, la lecture de quelques documents phare de la visite peut être anticipée en classe.

Cette visite peut être également le cadre d'étude des épisodes tragiques qui ont émaillé le XX^e siècle.

Dans un deuxième temps, la préparation de la visite peut s'orienter autour de la constitution de groupes de 10 à 15 élèves secondés par un adulte. Ces groupes choisissent de parcourir librement la Maison du Souvenir en s'attachant à certains documents. Cette liberté de circulation n'est que partielle. En effet, chaque élève s'est vu confier un petit carnet de bord constitué par le professeur. Sur celui-ci, le visiteur doit chercher des réponses liées à un document en particulier. Son esprit d'observation, de déduction et d'échange est ici développé.

Ce travail permet à l'élève de donner du sens à sa présence en ces lieux et permet au professeur de s'assurer que l'essentiel qu'il désire voir acquis pourra être évalué.

Des modules à destination des élèves

Ce document s'adresse à des élèves participant à une visite de la Maison du Souvenir de Maillé mais aussi à des élèves participant à une activité sur le thème des populations victimes de la guerre. Il mêle des activités liées à l'histoire et à l'éducation civique.

Le carnet de bord n'est pas un document à compléter obligatoirement pendant la visite. L'élève doit comprendre qu'il permet de retenir l'essentiel de ce que le professeur attend, mais aussi qu'il est l'outil permettant de se rassurer en ne passant pas à côté de l'essentiel des informations présentes sur le site.

Dans une approche autonome complète, l'élève peut lui-même choisir les éléments du carnet qui composeront sa réflexion et sa mémoire. Cette ouverture demande un plus grand travail mais est aussi l'assurance que les élèves auront compris la notion même de Maison du Souvenir. Ce travail demandera certainement plus de temps ; il faudra construire des outils d'évaluation mais aussi de recherche pour éviter de laisser s'égarer les élèves. Le carnet de bord ne doit être dans ce cas qu'un des outils de cette activité. Il peut aussi devenir sa finalité. En effet, les élèves peuvent prendre appui sur les modules constitués présents dans ce cahier, mais modifier les questionnaires, les titres, l'ordre de passage, pour fournir un objet personnalisé répondant à son raisonnement et à sa réflexion.

Quelques précautions sont cependant à prendre lors de la

construction des livrets renfermant les modules. En effet, ce document doit rester d'un abord plaisant voire ludique pour les élèves. Il faut donc envisager la construction d'un document léger dans sa prise en main et attractif dans son questionnement. Il doit être d'un abord simple, éveillant la curiosité et le questionnement des élèves. Chercher concevoir un carnet exhaustif de ce que propose la Maison du Souvenir doit être oublié. Au contraire, le carnet n'a pour intérêt pour l'apprenant que de devenir un support de la mémoire. Il devient ainsi un élément de référence pour une réappropriation secondaire en classe ou chez soi. Il peut permettre ainsi d'ouvrir sur des travaux plus fournis, plus pointus, ou d'aborder des activités de longue haleine, tel le concours national de la Résistance organisé chaque année par le ministère de l'Éducation nationale. De plus, une juste mesure dans la création du carnet doit demeurer à l'esprit des enseignants afin de générer chez tous les élèves un plaisir à découvrir cette histoire, la leur, quel que soit leur niveau scolaire, leur intérêt pour l'histoire ou l'éducation civique.

Un document à destination du public

Ce document doit permettre une lecture plus sensible de la Maison du Souvenir dans une perspective civique. Il est d'abord destiné à un public enseignant. Rien n'interdit pour autant à tout type de public de s'interroger sur les fondements de la réflexion liée à ce site. La dernière salle de la Maison du Souvenir est une ouverture sur le monde actuel, dans le cadre des centres d'intérêt développés par la Maison du Souvenir. Elle aborde des thèmes récurrents, mais trop souvent traités sous leur aspect le plus spectaculaire. Ils oublient très souvent de se pencher sur la réalité des personnes impliquées dans ces malheurs. Prendre en compte la mesure de la complexité des situations inhérentes aux conflits armés peut se faire parfois avec l'aide d'un support papier. Ce carnet peut dans ces conditions l'y aider.

La visite de la Maison du Souvenir peut se faire sous différentes formes. Ce cahier pédagogique vous propose une approche particulière. L'élève, ici, doit devenir acteur de son savoir, de son savoir-faire et ainsi aussi de son savoir-être. Ce triple objectif s'organise par la mise en œuvre d'un classeur, document mémoire de la visite. L'élève, par sa mise en activité, construit lui-même sa mémoire. Le but premier du lieu est alors atteint, permettant de plus de faire de l'apprenant, le vecteur de connaissances inscrites dans l'histoire locale.

A/ LES MODULES

1. La lecture des modules

A = salle où le document est présenté
1 = ordre de déroulement sur le lieu

Maillé, un village de Touraine A1

Quels éléments du paysage rural retrouve-t-on dans cette photographie ?

.....

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Thème abordé

Question proposée

Le niveau de compétence et de capacité requis pour la lecture du module est mis en surbrillance

Tous les documents n'ont pas la même difficulté de lecture, tous les questionnements proposés ne sont pas accessibles à tous les publics, tous les thèmes de travail ne s'intègrent pas aux exigences pédagogiques des trois niveaux.

Cette nomenclature reste toutefois purement indicative et peut, en fonction des niveaux de classe ou d'élèves, être révisée.

Pour s'orienter facilement dans les salles, un deuxième appui est possible. Une lettre suivie d'un nombre permet de cibler très rapidement et précisément la position du document dans la Maison du Souvenir et par conséquent de l'élève dans sa visite. Chaque salle est référencée à une lettre. Les chiffres donnent ensuite une indication sur l'ordre de déroulement sur le lieu.

Pour aider l'élève dans sa lecture de l'activité modulaire, un titre évocateur est donné. Il n'a pas l'obligation de se référer à la thématique de la salle mais plutôt à l'objectif de découverte envisagé.

La somme de ces informations s'adresse en premier lieu au professeur organisateur d'une visite. L'apprenant peut également en avoir l'usage pour se repérer plus facilement dans la Maison. Quoi qu'il en soit, il est important de relever que ce ne sont que des outils permettant de donner une plus grande cohérence à un assemblage de plusieurs modules formant un carnet de visite interagissant avec les documents présents sur les lieux. Le professeur, cherchant à construire un savoir ou un savoir-faire, obtiendra ainsi une plus grande aisance pour aborder des questions de savoir-être. Les élèves prendront plus de plaisir à se déplacer avec des encadrants pouvant anticiper les obstacles purement matériels pour se consacrer à une approche davantage liée à l'éducation civique.

Organisation des salles d'exposition

Bâtiment d'entrée	Classification	Entrée
Salle 1	A	Maillé, un village de Touraine
Salle 2	B	L'entre-deux-guerres, une Europe en crise
		Cinq années de guerre
Salle 3	C	La France sous l'Occupation
		Maillé dans la guerre
		1942, l'année du tournant
		Les atteintes aux populations civiles
		La Libération - Juin 1944
		Le massacre : les prémices
Salle 4	D	Le massacre : les faits
Salle 5	E	Le massacre : le témoignage des rescapés
Salle 6	F	Le massacre : les auteurs
		La fin de la guerre
Salle 7	G	L'entraide immédiate
		Le parrainage des époux Hale
Salle 8	H	La reconstruction
Salle 9	I	La mémoire
Salle 10	J	Les institutions et organisations internationales pour les protections des populations civiles en temps de guerre.

2. La répartition des modules en fonction des salles et des niveaux scolaires

Ce tableau répartit les modules en fonction des salles et des niveaux de compétence et de capacité. Il permet d'organiser un carnet de visite sans trop se soucier des difficultés de compréhension des questions posées ou des documents proposés.

Il permet également de résoudre un problème organisationnel de répartition des élèves dans la Maison du Souvenir. En effet, certaines salles sont de taille réduite, limitant par là même le nombre d'apprenants présents cherchant à répondre à une question. Proposer deux ou trois carnets de visite différents sur un même groupe permet de réguler le passage des élèves. Il permet également un enrichissement interactif des élèves.

Salle	Titre des salles d'exposition	Thèmes abordés	Primaire	Collège	Lycée
A	Introduction Sensibilisation	Maillé, un village de Touraine	A2, A6, A10, A11, A12	A1, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A12, A14	A1, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A12, A13, A14
B	Maillé : de l'entre- deux-guerres à la guerre	L'entre-deux-guerres, une Europe en crise	B2	B1, B2, B3, B4, B5	B1, B3, B4, B5
		Cinq années de guerre	B7, B8, B9, B10, B12, B15, B16	B6, B9, B10, B11, B13, B14, B15, B17, B18	B6, B11, B12, B13, B14, B17, B18
C	Maillé dans la guerre L'occupation	La France sous l'Occupation	C1, C5, C6, C8	C2, C3, C4, C7, C9	C2, C3, C4, C7, C9
		Maillé dans la guerre	C12, C14, C16	C10, C7, C10, C13, C15, C17	C10, C11, C13, C15, C17
		1942, l'année du tournant (la Touraine en guerre)	C18, C19, C22	C19, C20, C23	C19, C20, C21, C23
		Les atteintes aux populations civiles	C24, C26, C35, C38, C39	C25, C27, C28, C29, C30, C32, C33, C34, C36, C37, C40	C25, C27, C28, C29, C30, C31, C33, C34, C36, C37, C40
		La Libération	C41, C42	C41, C42, C43	C43, C44
		Le massacre : les prémices	C47, C48, C50, C55	C45, C46, C48, C50, C51, C52, C53, C54, C55, C56, C57, C58	C45, C46, C49, C51, C52, C53, C54, C55, C56, C57, C58
D	Le massacre	Les faits	D1, D3, D4, D5, D6, D7	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8
E	Le massacre	Le témoignage des rescapés	E1, E2	E1, E3	E1, E3
F	Le massacre	Les auteurs	F1, F4	F2, F5	F2, F3, F5
		La libération de la Touraine	F6, F8, F9	F6, F7, F8, F10	F6, F7, F10
		La fin de la guerre	F11	F12, F13, F14	F12, F13, F14
G	Les secours immédiats	L'entraide immédiate	G4	G1, G2, G3, G4, G5	G1, G2, G3, G5
		Le parrainage des époux Hale	G8	G6, G7, G8, G9	G6, G7, G9
H	La reconstruction	La reconstruction	H1, H3, H4, H9	H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8	H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7

Salle	Titre des salles d'exposition	Thèmes abordés	Primaire	Collège	Lycée
I	La mémoire	Le devoir de mémoire	I1, I4, I5, I7	I1, I4, I5, I6, I7, I8, I9, I10, I11, I12, I13	I1, I2, I3, I5, I6, I7, I8, I9, I10, I11, I12, I13
J	Les institutions et organisations internationales pour les protections des populations civiles en temps de guerre.	Le sort des populations civiles en temps de guerre	J2, J5, J6, J10, J13	J1, J3, J4, J5, J6, J7, J8, J9, J11, J12, J13, J14, J15, J16	J1, J3, J4, J5, J7, J8, J9, J11, J12, J14, J15, J16



Visite de la Maison du Souvenir à Maillé

Maillé, un village de Touraine **A1**

Quels éléments du paysage rural retrouve-t-on dans cette photographie ?

.....

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A2**

Quel bâtiment représente ici le village de Maillé ?

.....

.....

A-t-il changé depuis le début du XX^e siècle ?

.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A3**

Quel bâtiment marque l'existence d'un village de France ?

.....

Pour quelle raison ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A4**

Quels éléments du paysage rural retrouve-t-on dans cette photographie ?

.....

.....

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A5**

Quel commerce est ici photographié ?

.....

Quel contraste existe-t-il dans cette photographie ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A6**

Quels vêtements portent les hommes ?

.....
.....

Que porte l'homme le plus à droite à ses pieds ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A7**

Quelle scène est ici photographiée ?

.....
.....

Quel contraste existe-t-il dans cette photographie ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A8**

Quel est le bâtiment au premier plan ?

.....
.....

Quelle est la particularité de cette photographie du début du XX^e siècle ?

.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A9**

Quel est le personnage central ?

.....
.....

De quel milieu est-il issu ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A10**

Qui est le personnage central ?

.....
.....

Quel est sa tenue ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine **A11**

Qui est le personnage central ?

.....
.....

Qui sont les personnes l'entourant ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Maillé, un village de Touraine A12

Qui est le personnage central ?

.....
.....

De quel âge sont les élèves ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Maillé, un village de Touraine A13

Quel est le thème central de cette affiche ?

.....
.....

Qui est le ministre de l'Éducation en 1936 ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Maillé, un village de Touraine A14

Quel est le thème central de cette affiche ?

.....
.....

Quelle valeur politique prend cette décision du conseil municipal ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entre-deux guerres, une Europe en Crise **B1**



Quel est le message de cette affiche ?

.....

Qui est l'auteur de cette affiche ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entre-deux guerres, une Europe en Crise **B2**



Qui est représenté au premier plan ?

.....

Qu'est-il représenté en arrière-plan ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entre-deux guerres, une Europe en Crise **B3**



Qui est représenté au premier plan ?

.....

Qu'est-il représenté en arrière-plan ?

.....

Quel message politique veut faire cette affiche ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entre-deux guerres, une Europe en Crise **B4**

Quelle est la différence de discours avec l'affiche précédente ?

.....

Qui est l'auteur de cette affiche ?

.....

Quelle est la raison de la confiance de l'auteur selon cette affiche ?

.....



Primaire Collège Lycée

L'entre-deux guerres, une Europe en Crise **B5**

Quelle est la différence de discours avec l'affiche précédente ?

.....

Qui est l'auteur de cette affiche ?

.....

Quelle est la raison de la confiance de l'auteur selon cette affiche ?

.....



Primaire Collège Lycée

Cinq années de guerre **B6**

Quelle est la date de la mobilisation générale ?

- Samedi 1^{er} septembre 1939 Samedi 1^{er} septembre 1938
 Samedi 2 septembre 1939 Samedi 2 septembre 1940

En quoi cette affiche a-t-elle un caractère officiel au premier regard ?

- À la lecture du mot décret À ses drapeaux croisés
 Aux cachets du ministère

Qui prend le décret de mobilisation ?

- Le ministère de la Marine Le ministère de la Guerre
 Le président de la République Le président du Conseil

Combien de ministères participent à la mobilisation générale ?

- Deux Trois Quatre Cinq Tous



Primaire Collège Lycée

Cinq années de guerre **B7**

Quelle est la date de la mobilisation générale ?

- Samedi 1^{er} septembre 1939 Samedi 2 septembre 1939
 Samedi 2 septembre 1940

Qui prend le décret de mobilisation ?

- Le ministère de la Marine Le ministère de la Guerre
 Le président de la République Le président du Conseil

Combien de ministères participent à la mobilisation générale ?

- Deux Trois Quatre Cinq Tous



Primaire Collège Lycée

La France sous l'Occupation **B8**

Qui est cet homme ?

.....

Que fait-il ?

.....



Primaire Collège Lycée

La France sous l'Occupation **B9**

Qui est présent sur cette photographie ?

.....

Quel événement rappelle cette photographie ?

.....



Primaire Collège Lycée

La France sous l'Occupation B10

Qui est cet homme ?

.....

Que fait-il ?

.....

À quelle date attache-t-on cette photographie ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation B11

Que fait ici Charles de Gaulle ?

.....

Quel est le sens de son discours radiodiffusé ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation B12

Qui est cet homme ?

.....

Où est-il ?

.....

Que fait-il ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation B13

Quelle est l'attitude de ce soldat ?

.....

À quelle période de l'histoire de France correspond cette attitude ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation B14

À quoi correspond la ligne divisant la France en deux ?

.....

Où se situe la Touraine par rapport à cette ligne ?

.....

Où se situe Maillé sur la carte ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation B15

Coloriez en rouge la ligne de démarcation.

Où se situe la Touraine par rapport à cette ligne ?

.....

Maillé est-il au nord ou au sud de cette ligne ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

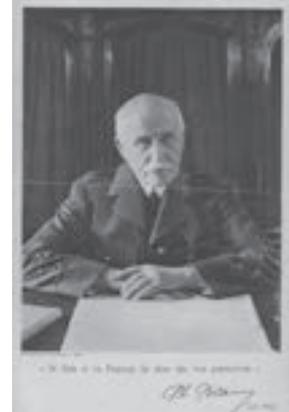
La France sous l'Occupation B16

Qui est cet homme ?

.....

Que fait-il en 1940 ?

.....



Primaire Collège Lycée

La France sous l'Occupation B17

Qui est cet homme ?

.....

Quelle est sa position en 1940 ?

.....



Primaire Collège Lycée

La France sous l'Occupation B18

Qui est cet homme ?

.....

Quelle est sa position en 1940 ?

.....

Comment appelle-t-on sa politique ?

.....



Primaire Collège Lycée

La France sous l'Occupation C1



A qui s'adresse cette affiche ?

.....

Que demande cette affiche ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation C2



Que demande cette affiche ?

.....

Qui fait cette demande ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation C3



Quelles tranches d'âge sont concernées par cette affiche ?

.....

Que représentent ces trois femmes ?

.....

Quel est l'objectif de cette affiche ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation C4



À qui s'adresse cette affiche ?

.....

Qu'est-ce que l'office de placement pour le travail en Allemagne ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation C5

Qu'est-ce que le STO ?

.....

Comment appelle-t-on cette politique ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation C6

Qu'est-ce que le STO ?

.....

Qui sont les personnes concernées par le STO ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La France sous l'Occupation C7

Qui est l'auteur de ce document ?

.....

Qu'est-ce que le STO ?

.....

Comment appelle-t-on cette politique ?

.....



Primaire Collège Lycée

La France sous l'Occupation C8

Qui est l'auteur de ce document ?

.....

Quelle est sa devise ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

La France sous l'Occupation C9

Qui est l'auteur de ce document ?

.....

Quelle est sa devise ?

.....

.....

Que demande cette affiche ?

.....



Primaire Collège Lycée

Maillé dans la guerre C10

Qui est l'auteur de ce document ?

.....

Quelle est la nature de ce document ?

.....

Quelles conclusions peut-on tirer de ce document ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Maillé dans la guerre C11

Qui est l'auteur de ce document ?

.....

Quelle est la nature de ce document ?

.....

Quel lien peut-on faire entre ce document et le sort des populations civiles pendant la guerre ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

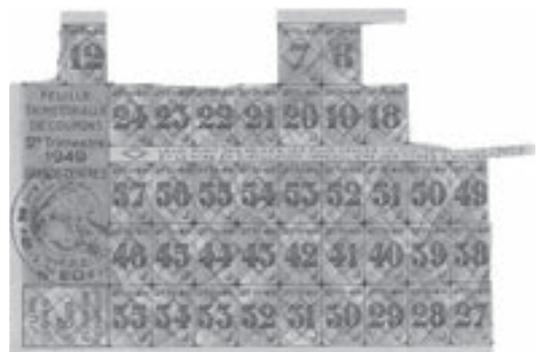
Maillé dans la guerre C12

Ce document est un ensemble de coupons de rationnement. Qu'est-ce que le rationnement ?

.....

Pourquoi y avait-il du rationnement pendant la guerre ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Maillé dans la guerre C13

Quel est ce document ?

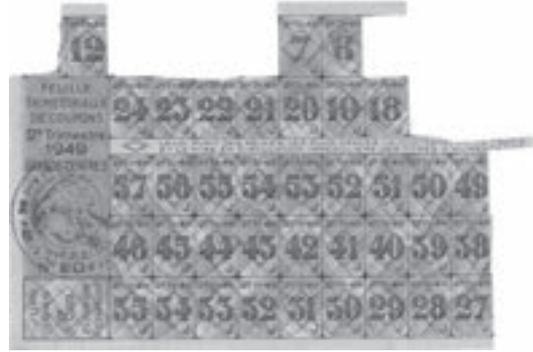
.....

A quoi servait-il ?

.....

Que permettait-il de combattre ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Maillé dans la guerre C14

Que demande cette affiche ?

.....

Pour quelles raisons fut imprimée cette affiche ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Maillé dans la guerre C15

Qui a commandé cette affiche ?

.....

Quel est le message de cette affiche ?

.....

Quelle mesure politique a pu permettre à toute la population de se nourrir ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Maillé dans la guerre C16

Quel est le sens de cette inscription ?

.....

Où se trouvait-elle ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Maillé dans la guerre C17

Quel est le sens de cette inscription ?

.....

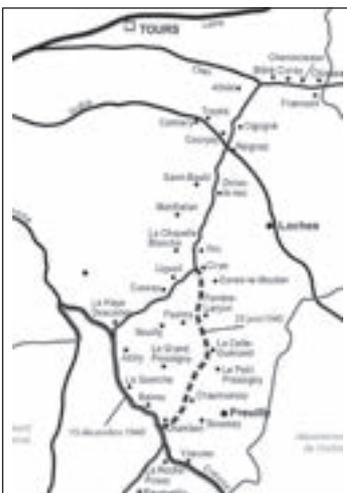
Où était-elle installée ?

.....

À qui s'adressait-elle ?



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



La Touraine en guerre C18

Situez Maillé sur cette carte.

Que représente la ligne rouge ?

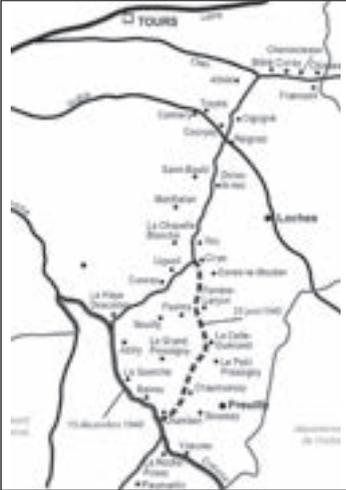
.....

Est-il important que Maillé soit au dessus ou en dessous de la ligne ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Touraine en guerre C19



Situez Maillé sur cette carte.

Par quoi le département d'Indre-et-Loire est-il divisé en 1940 ?

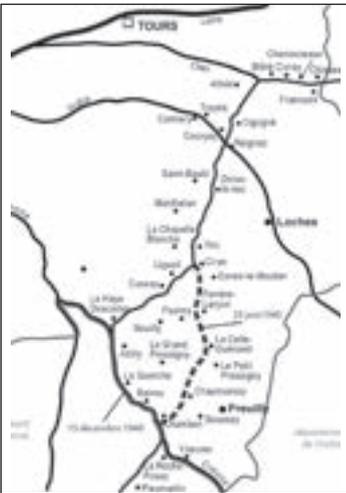
.....

Quelles en sont les conséquences pour Maillé ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Touraine en guerre C20



Quel changement connaît cette ligne ?

.....

Pouvez-vous apporter une hypothèse expliquant cette modification de tracé ?

.....

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Touraine en guerre C21



Que représentent les chiffres rouges du document ?

.....

Que peut-on en déduire du sort des populations au nord de la ligne de démarcation ?

.....

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Touraine en guerre C22

Que présente cette photographie ?

.....

Qu'est-il écrit sur la pancarte ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Touraine en guerre C23

Que présente cette photographie ?

.....

Quel contraste observe-t-on sur ce document ?

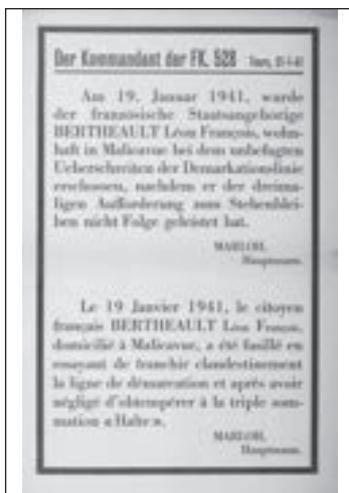
.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C24



Qui est l'auteur de ce document ?

.....

Quelle est la cause de cette condamnation ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C25



Qui est l'auteur de ce document ?

.....

Quelle est la cause de cette condamnation ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C26



Quel est ce document ?

.....

Que permettait-il de faire en France ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C27



Quel est ce document ?

.....

Que permettait-il de faire en France ?

.....

Que représente le cachet officiel ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C28



Quel est ce document ?

.....

Que permettait-il de faire en France ?

.....

À quelle date n'est-il plus utilisé ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C29



Qui est à l'origine de cette affiche ?

.....

Quel est le message de cette affiche ?

.....

À quoi correspondent toutes les flèches sur la carte ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C30



Quel sens est-il donné au « V » au centre de la carte ?

.....

Quel est l'ennemi affiché ?

.....

A quel événement important de la Seconde Guerre mondiale peut-on attacher cette affiche ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



Les atteintes à la population civile C31

Qu'est-ce que le bolchévisme ?

.....

À quoi ou à qui est-il opposé ?

.....

Quel sens est-il donné au mot "croisade" dans ce slogan ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



Les atteintes à la population civile C32

Selon cette affiche, pourquoi certaines villes françaises sont-elles en feu ?

.....

Cette affiche est allemande. Pensez-vous que les auteurs soient objectifs ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



Les atteintes à la population civile C33

Quel est le message de cette affiche ?

.....

Qui est donc responsable de cette publication ?

.....

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



Les atteintes à la population civile C34

Qui sont les responsables de ces feux selon cette affiche ?

.....

Cette affiche est-elle objective ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



Les atteintes à la population civile C35

Qui est l'auteur de cette affiche ?

.....

Qui a abandonné ces populations selon cette affiche ?

.....

Cette affiche présente-t-elle la réalité historique ? Pourquoi ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



Les atteintes à la population civile C36

Qui est le commanditaire de l'affiche ?

.....

À quoi fait appel le commanditaire de l'affiche ?

.....

Quel est l'objectif de cette affiche ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



Les atteintes à la population civile C37

Quelle contradiction tente de gommer cette affiche ?

.....

.....

Comment l'auteur parvient-il à faire passer son message ?

.....

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée



Les atteintes à la population civile C38

En quelles langues sont écrits tous ces panneaux de signalisation ?

.....

.....

Quelle en est la raison ?

.....

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C39

Qui est l'auteur de cet avis ?

.....

Que demande cet avis ?

.....

Qui risque des représailles en cas de désobéissance ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Les atteintes à la population civile C40

Qui est l'auteur de cet avis ?

.....

Que demande cet avis ?

.....

Quelle put être la réaction des populations civiles à ce type d'avis ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Libération C41

Quelle est l'expression de cet homme ?

.....
.....

Quel rapport pouvez-vous faire entre cette attitude et la date écrite ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Libération C42

Quelle est l'expression de cet homme ?

.....
.....

Quel rapport pouvez-vous faire entre cette attitude et la date écrite ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Libération C43

Que signifie cette main levée ?

.....

Pourquoi un homme fait-il ce signe ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Libération C44

Quelle est la différence d'expression entre les visages des deux hommes ?

.....

.....

Quelle en est la raison ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé C45

Quel est l'événement évoqué dans cet article ?

.....

.....

Existe-t-il un lien avec Maillé ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé C46

Quel est l'événement évoqué dans cet article ?

.....
.....

À quoi correspond la métaphore des "Huns" ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C47

Où fut placée cette pancarte ?

.....
.....

Qui tire sans sommation ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C48

Où fut placée cette pancarte ?

.....

Qu'est-ce qu'une sommation ?

.....

Qui tire sans sommation ?

.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C49

Où fut placée cette pancarte ?

.....

Qu'est-ce qu'une sommation ?

.....

Quelle est la réaction des populations à cette sommation ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

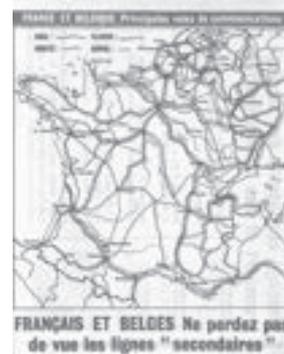
Le massacre de Maillé : les prémices C50

Que sont les "lignes" secondaires ?

.....

Quelle est la demande faite par la Résistance dans cette affiche ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C51

Qui est à l'origine de cette affiche ?

.....

Que demande-t-elle ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

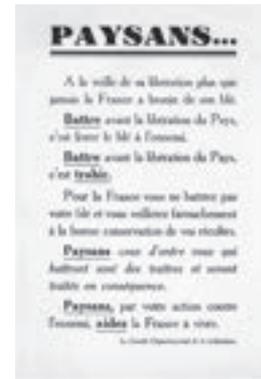
Le massacre de Maillé : les prémices C52

Qui est l'auteur de ce document ?

.....

Que demande cette affiche ? Pourquoi ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C53

Donnez un titre à cette carte.

.....

Donnez une définition d'un maquis.

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C54

Donnez un titre à cette carte.

.....

Donnez une définition d'un maquis.

.....

Quelle est la particularité des maquis d'Indre-et-Loire ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C55

À quoi correspondent ces noms sur cette légende de carte ?

.....
.....

Le village de Maillé est-il concerné par cette carte ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C56

Que représentent les couleurs de la carte ?

.....
.....

Où se trouvent les troupes alliées le 25 août 1944 ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C57

Donnez un titre à cette carte.

.....
.....

Où se trouvent les Alliés le 25 août 1944 ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les prémices C58

Donnez un titre à cette carte.

.....
.....

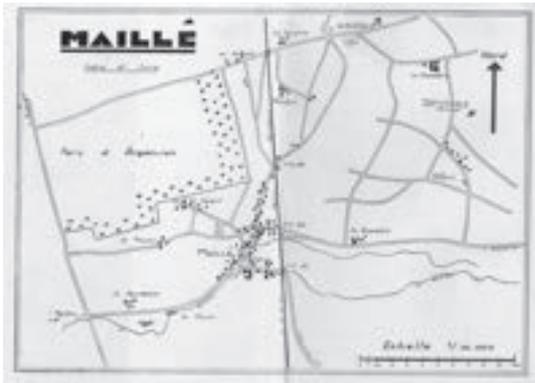
Citez deux événements marquant la date du 25 août 1944.

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les faits D1

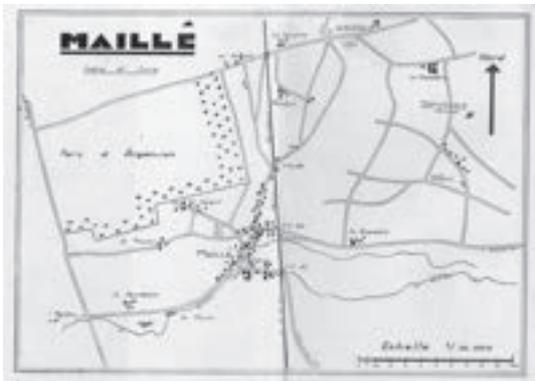


Situez sur le plan le café Métais par un point rouge.

Coloriez en vert sur la carte les axes d'arrivée des troupes allemandes le 25 août 1944.

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les faits D2



Situez sur le plan le café Métais par un point rouge.

Les mouvements des troupes allemandes laissaient-elles une chance aux habitants de Maillé de s'échapper ?

.....

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les faits **D3**

Que montre cette photographie ?

.....
.....

Quelle conclusion peut-on en tirer ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les faits **D4**

Que montre cette photographie ?

.....
.....

Quelle conclusion peut-on en tirer ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les faits **D5**

Devant quelle pièce vous trouvez-vous ?

.....
.....

Que présente cette liste de noms ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les faits **D6**

Que présente cette liste de noms ?

.....
.....

Quelles remarques pouvez-vous faire en lisant cette liste de noms ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les faits **D7**

Que présente cette liste de noms ?

.....
.....

Que marque cette pièce par rapport à l'histoire du village de Maillé ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : les faits **D8**

Devant quelle pièce vous trouvez-vous ?

.....
.....

Quel rapport existe-t-il entre les enfants assassinés et les adultes assassinés ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le massacre de Maillé : le témoignage des rescapés E1

Que représentent ces quelques objets ?

.....

.....

Que montrent-ils du massacre ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : le témoignage des rescapés E2

Dans quel journal fut écrit cet article ?

.....

.....

Quel mot emploie le journaliste pour définir le massacre de Maillé ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : le témoignage des rescapés E3

Quelle est la source de ce document ?

.....

.....

Quel sens donnez-vous ici au mot "massacre" ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les auteurs F1

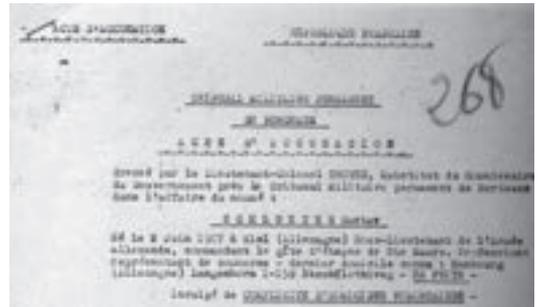
Donnez un titre à ce document.

.....

Qui est Gustav SCHLUETER ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les auteurs F2

Quelle est la nature de ce document ?

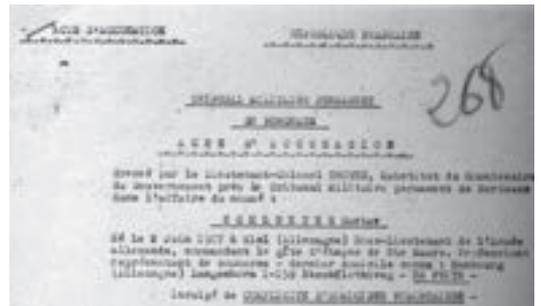
.....

.....

Quelle est la personne concernée par ce document ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le massacre de Maillé : les auteurs F3

Qui sont les auteurs de ce document ?

.....

.....

Pourquoi y-a-t-il jugement par contumace de Gustav Schlueter ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

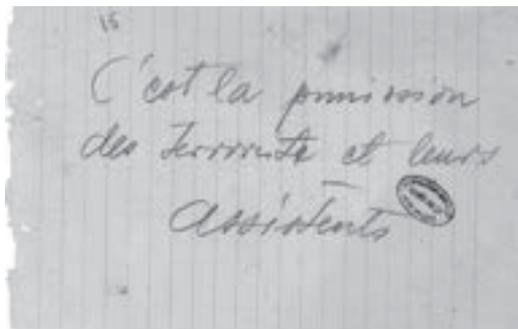
Le massacre de Maillé : les auteurs **F4**

Qui sont les auteurs de ce billet ?

.....
.....

Qui sont les "terroristes et leurs assistants" ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

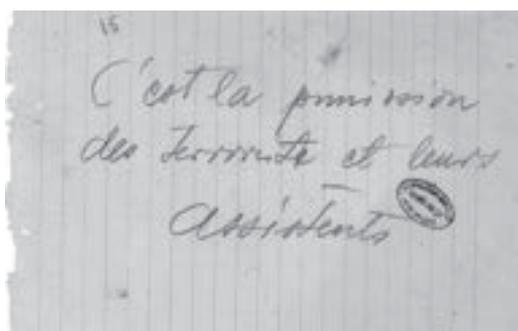
Le massacre de Maillé : les auteurs **F5**

Qui sont les auteurs de ce billet ?

.....
.....

Quelle interprétation peut-on donner de ce document ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

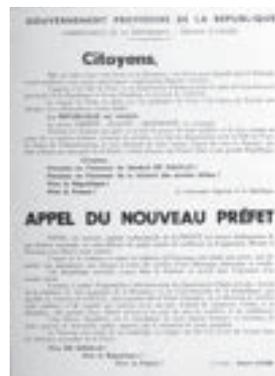
La Libération de la Touraine **F6**

Qui est l'auteur de ce document ?

.....
.....

Qui est la personne importante mentionnée dans ce texte ? Pourquoi ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

La Libération de la Touraine F7

Qui est l'auteur de ce document ?

.....
.....

Pourquoi un nouveau préfet est-il nommé ? Quel est son message ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Libération de la Touraine F8

Qui est l'auteur de ce document ?

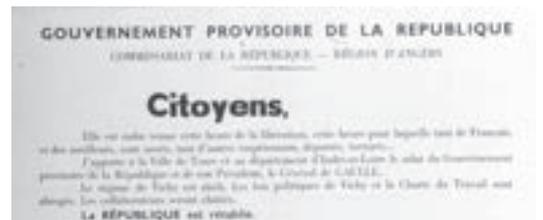
.....

Que représente-t-il ?

.....

Quelle personne est ici honorée ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Libération de la Touraine F9

Décrivez la scène.

.....
.....

Quel est l'état d'esprit de la foule autour de la fontaine de la place Jean Jaurès de Tours ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La Libération de la Touraine F10

Décrivez la scène.

.....
.....

Quel est le symbole brûlé dans la fontaine ?

.....
.....



Quelques minutes plus tard on y voit la foule aux acclamations de la foule.

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La fin de la guerre F11

Que représente l'aigle ?

.....

Que représente le bas de l'affiche ?

.....

Pourquoi l'aigle tombe-t-il ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La fin de la guerre F12

Quels sont les symboles représentés sur cette affiche ?

.....
.....

Quel est le message de ce document ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La fin de la guerre F13

Que marque cette photographie ?

.....
.....

Quel est le rapport avec le massacre de Maillé ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La fin de la guerre F14

Donnez un titre à cette photographie.

.....
.....

Quelles sont les conséquences majeures de la Seconde Guerre mondiale développées dans ce document ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entraide immédiate G1

Comment sont nommés les habitants de Maillé ?

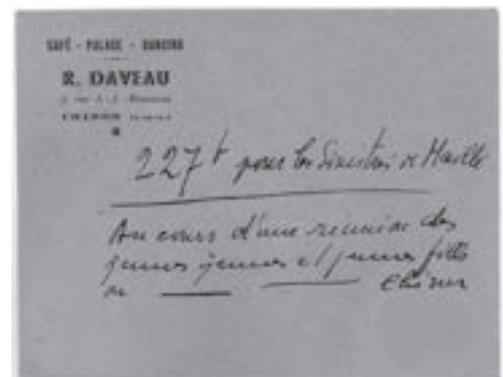
.....

Quel est le sens de ce billet ?

.....

Que montre-t-il de l'état d'esprit des habitants de la région ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entraide immédiate G2

Qu'a connu Danielle Martin ?

.....
.....

Pourquoi cette carte a-t-elle été réalisée ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entraide immédiate G3

Quels sont les symboles graphiques ?

.....

Qu'ont-ils comme rapport avec les mots en surimpression ?

.....

Que marque-t-il comme changement politique ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entraide immédiate G4

Où se trouve cette plaque ?

.....
.....

Que présente-t-elle ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

L'entraide immédiate **G5**

Où fut diffusé cet article de journal ?

.....
.....

Quel lien peut-on faire avec les plaques de bronze apposées dans l'école de Maillé ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le parrainage des époux Hale **G6**

Qui sont les époux Hale ?

.....
.....

Que font-ils sur cette photographie ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le parrainage des époux Hale **G7**

Que représente ce tracteur dans le village de Maillé ?

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



Primaire Collège Lycée

Le parrainage des époux Hale **G8**

Quelle est la nationalité des époux Hale ?

.....
.....

Qu'ont-ils apporté à Maillé ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le parrainage des époux Hale **G9**

Où se trouvent les enfants de Maillé ?

.....

Qui est à l'origine de ce voyage ?

.....

Que représente cette flamme ?

.....



Primaire Collège Lycée

La reconstruction de Maillé **H1**

Qui est la personne penchée ?

.....
.....

Que fait-elle ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

La reconstruction de Maillé H2

Que sont les bâtiments en rouge ?

.....
.....

Quel état de Maillé en 1945 montre ce plan ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La reconstruction de Maillé H3

Quel est ce bâtiment ?

.....
.....

À quelle date a-t-il été bâti ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La reconstruction de Maillé H4

Quelle est l'ampleur des travaux entrepris ?

.....
.....

Quelle est l'impression donnée ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La reconstruction de Maillé H5

Quel contraste existe-t-il dans cette photographie ?

.....
.....

Quel lien pouvez-vous également faire entre cette femme et l'arrière-plan ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La reconstruction de Maillé H6

A quelle date a été réalisée cette photographie ?

.....
.....

Quel sens donne-t-elle à cette fin de visite de la Maison du Souvenir ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La reconstruction de Maillé H7

Quelle valeur peut-on donner à la volonté des autorités de reconstruire rapidement une école ?

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



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

La reconstruction de Maillé H8

À quelle époque a été réalisée cette photographie ?

.....
.....

Quel sens donne-t-elle à cette fin de visite de la Maison du Souvenir ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

La reconstruction de Maillé H9

À quelle époque a été prise cette photographie ?

.....
.....

Qui sont ces enfants ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le devoir de mémoire I1

Que font ces enfants ?

.....
.....

Qui sont ces enfants ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le devoir de mémoire 12

Pourquoi cette photographie est-elle devenue emblématique de la Maison du Souvenir ?

.....

.....

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le devoir de mémoire 13

Quel message a pris cette photographie dans les années qui ont suivi le drame ?

.....

.....

Quel message prend-elle aujourd'hui ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le devoir de mémoire 14

Que regardent ces enfants ?

.....

.....

Pourquoi le photographe a-t-il pris les enfants dans cette situation ?

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le devoir de mémoire 15

Quel est le sens de cette commémoration ?

.....

.....

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le devoir de mémoire 16

Qui sont les personnes porte-drapeau ?

.....

.....

Quel événement commémorent-ils ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le devoir de mémoire 17

Comment l'auteur expose-t-il le drame de Maillé dans ce dessin ?

.....

.....

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le devoir de mémoire 18

Relevez les éléments présentant les auteurs du massacre.

.....

Relevez les éléments présentant les victimes de massacre.

.....

Quel est le message de ce dessin ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le devoir de mémoire 19

Qui fut l'abbé Payon ?

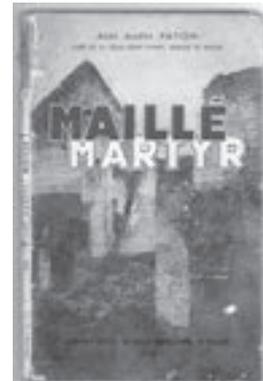
.....

.....

Que représente la photographie de la première de couverture de cet ouvrage ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le devoir de mémoire 110

Que représente l'arrière-plan de cette couverture ?

.....

.....

Quel est le rapport avec le titre de cet ouvrage ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

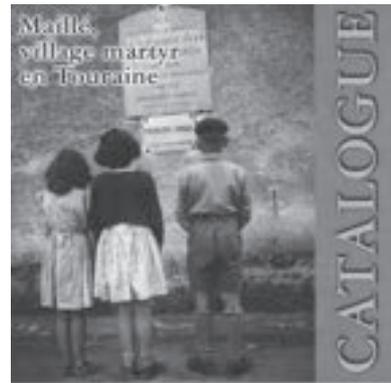
Le devoir de mémoire I11

Qu'est-ce qu'un village martyr ?

.....
.....

Que représentent les enfants dans ce contexte ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le devoir de mémoire I12

Quels sont les deux thèmes de cette couverture ?

.....
.....

Quel lien peut-il être fait avec le titre ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le devoir de mémoire I13

A quoi correspond ce rassemblement ?

.....
.....

Quelle valeur a-t-il pour le village de Maillé ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre **J1**

Quel message existe-t-il dans cette photographie ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre **J2**

Quel est le message du regard de la mère de cet enfant ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre **J3**

Quelle impression laisse apparaître cette photographie ?

.....
.....

Quel est cet endroit ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre

J4

Quel est cet endroit ?

.....

Quel événement est à l'origine de cette situation ?

.....

Pourquoi ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre

J5

Quelle organisation intervient sur cette photographie ?

.....

.....

Quel est son rôle ?

.....

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre

J6

Qui est le personnage central de cette photographie ?

.....

Que présente l'arrière-plan ?

.....

Quelle impression vous laisse cette photographie ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre **J7**

Quelle impression vous laisse cette photographie ?

.....

.....

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre **J8**

Quel message le reporter veut-il faire passer par cette photographie ?

.....

.....

.....

.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre **J9**

Qui sont les personnages de cette photographie ?

.....

Que présente l'arrière-plan ?

.....

Quelle impression vous laisse cette photographie ?

.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre J10

Quel lien existe-t-il entre les personnes accroupies et le paysage en arrière-plan ?

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



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre J11

Que représentent les deux personnages ?

.....

Que cache la porte en arrière-plan ?

.....

Quel est le message de cette caricature ?

.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre J12

Quelles sont les attitudes de ces deux personnages ?

.....
.....

Que dénonce cette caricature ?

.....
.....



■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre J13

Que représente cette photographie ?

.....
.....

Quel organisme est à l'origine de cette manifestation ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre J14

Que représente cette photographie ?

.....
.....

Que dénonce cette manifestation ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre J15

Que fait le soldat ?

.....
.....

Pourquoi le fait-il ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre **J16**

Quel message apporte cette image ?

.....
.....

À quoi s'attaque-t-elle ?

.....
.....



Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre

En vous référant à cette visite de la Maison du Souvenir de Maillé, quelle définition personnelle pouvez-vous proposer du sort des populations civiles en temps de guerre aujourd'hui ?

Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre

En vous référant à cette visite de la Maison du Souvenir de Maillé, quelle peut être votre attitude de citoyen vis-à-vis du devoir de mémoire qui doit être fait ?

Primaire Collège Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

Le sort des populations civiles en temps de guerre

■ Primaire ■ Collège ■ Lycée

B/LES CORRECTIONS POSSIBLES DES MODULES

A1	Quels éléments du paysage rural retrouve-t-on dans cette photographie ?	L'église, la rue non pavée, la place de village.
A2	Quel bâtiment représente ici le village de Maillé ? A-t-il changé depuis le XIX ^e siècle ?	L'église du village. Non, elle a traversé les siècles sans dommages.
A3	Quel bâtiment marque l'existence d'un village de France ? Pour quelle raison ?	L'église du village. La population française a une tradition de religion catholique dominante.
A4	Quels éléments du paysage rural retrouve-t-on dans cette photographie ?	Le village avec son église. Les champs qui bordent le village.
A5	Quel commerce est ici photographié ? Quel contraste existe-t-il dans cette photographie ?	Il s'agit d'un débit de tabac. Le contraste réside entre les costumes du dimanche portés par les hommes et les habits de la femme.
A6	Quels vêtements portent les hommes ? Que porte l'homme le plus à droite à ses pieds ?	Les hommes portent des habits du dimanche. Il porte des sabots.
A7	Quelle scène est ici photographiée ? Quel contraste existe-t-il dans cette photographie ?	Il s'agit d'une entrée de village. Le contraste le plus marquant réside dans les tenues des villageois et la banalité de la scène.
A8	Quel est le bâtiment au premier plan ? Quelle est la particularité de cette photographie du XIX ^e siècle ?	Il s'agit de la vieille tour de l'ancien château d'Argenson. Elle montre l'un des premiers avions au début du XX ^e siècle.
A9	Qui est le personnage central ? De quel milieu social est-il issu ?	Le personnage central est un soldat de la Première Guerre mondiale. Il appartient à un milieu simple composé d'agriculteurs.
A10	Qui est le personnage central ? Quelle est sa tenue ?	Le personnage central est un soldat de la Première Guerre mondiale. Il porte une tenue de militaire même s'il est en permission. Il est la fierté de sa famille.
A11	Qui est le personnage central ? Qui sont les personnes l'entourant ?	Il s'agit de l'instituteur de l'école de Maillé. Les personnes l'entourant sont ses élèves, enfants du village.
A12	Qui est le personnage central ? De quel âge sont les élèves ?	Il s'agit de l'instituteur de l'école de Maillé. Les élèves ont entre 6 et 15 ans.
A13	Quel est le thème central de cette affiche ? Qui est le ministre de l'éducation en 1936 ?	Cette affiche présente l'aménagement du groupe scolaire du village de Maillé. Le ministre de l'Éducation en 1936, pendant le Front populaire, fut Jean Zay.

A14	Quel est le thème central de cette affiche ? Quelle valeur politique prend cette décision du Conseil municipal ?	Cette affiche présente l'aménagement du groupe scolaire du village de Maillé. Le Conseil municipal prend soin de l'éducation de ses enfants et donc de l'avenir.
B1	Quel est le message de cette affiche ? Qui est « l'auteur » de cette affiche ?	Cette affiche explique que la paix permet de construire une société prospère. L'auteur de cette affiche est le gouvernement français.
B2	Qui est représenté en premier plan ? Qu'est-il représenté en arrière-plan ?	En premier plan, sont représentés une femme et son enfant. En second plan, sont représentés des chantiers de construction.
B3	Qui est représenté en premier plan ? Qu'est-il représenté en arrière-plan ? Quel message politique veut faire passer cette affiche ?	En premier plan, sont représentés une femme et son enfant. En second plan, sont représentés des chantiers de construction.
B4	Quelle est la différence de discours avec l'affiche précédente ? Qui est l'auteur de cette affiche ?	Cette affiche prépare à la guerre alors que la précédente préparait à la paix. L'auteur de cette affiche est le gouvernement français.
B5	Quelle est la différence de discours avec l'affiche précédente ? Quelle est la raison de la confiance de l'auteur selon cette affiche ?	Cette affiche prépare à la guerre alors que la précédente préparait à la paix. L'affiche car il nous montre que la France et la Grande-Bretagne possèdent des vastes et puissants empires coloniaux.
B6	1 Quelle est la date de la mobilisation générale ? 2 En quoi cette affiche a-t-elle au premier regard un caractère officiel ? 3 Qui prend le décret de mobilisation ? 4 Combien de ministères participent à la mobilisation générale ?	Le 2 septembre 1939. Elle a au premier regard un caractère officiel à la lecture du mot décret et aux cachets des ministères. Le président de la République. 3 ministères (de la Guerre, de la Marine et de l'Air)
B7	1 Quelle est la date de la mobilisation générale ? 2 Qui prend le décret de mobilisation ? 3 Combien de ministères participent à la mobilisation générale ?	Le 2 septembre 1939. Le président de la République. 3 ministères (de la Guerre, de la Marine et de l'Air)
B8	Qui est cet homme ? Que fait-il ?	Cet homme est le général Charles de Gaulle. Il est en train de lire son appel à la résistance le 18 juin 1940, à la BBC à Londres.
B9	Qui est présent sur cette photographie ? Quel événement rappelle cette photographie ?	Cet homme est le général Charles de Gaulle. Cette photographie rappelle l'appel à la résistance le 18 juin 1940, à la BBC à Londres.

B10	Qui est cet homme ? Que fait-il ? À quelle date attache-t-on cette photographie ?	Cet homme est le général Charles de Gaulle. Il est en train de lire son appel à la résistance à la BBC à Londres. Cette photographie fait référence au 18 juin 1940.
B11	Que fait ici Charles de Gaulle ? Quel est le sens de son discours radiodiffusé ?	Il lit à la radio un discours. Par ce discours, il appelle le peuple français à lutter pour sa liberté en entrant dans la résistance.
B12	Qui est cet homme ? Où est-il ? Que fait-il ?	Cet homme est un soldat allemand. Il est au milieu d'une rue à Tours. Il pose pour la photographie.
B13	Quelle est l'attitude de ce soldat ? A quelle période de l'histoire de France correspond cette attitude ?	Ce soldat a une allure triomphante au milieu de la rue. Cette photographie correspond à l'occupation allemande pendant la Seconde Guerre mondiale.
B14	À quoi correspond la ligne divisant la France en deux ? Où se situe la Touraine par rapport à cette ligne ? Où se situe Maillé sur la carte ?	Cette ligne divisant la France en deux s'appelle la ligne de démarcation. En Touraine, cette ligne passait sur la rivière du Cher. Maillé est au nord de cette ligne de démarcation.
B15	Où se situe la Touraine par rapport à cette ligne ? Maillé est-il au nord ou au sud de cette ligne ?	La Touraine est divisée en deux par cette ligne au niveau de la rivière du Cher. Maillé est au nord de la ligne de démarcation.
B16	Qui est cet homme ? Que fait-il en 1940 ?	Cet homme est le maréchal Philippe Pétain. En 1940, il accepte de diriger la France en débâcle.
B17	Qui est cet homme ? Quelle est sa position en 1940 ?	Cet homme est le maréchal Philippe Pétain. En 1940, il est le héros de la bataille de Verdun et devient le nouveau dirigeant de la France.
B18	Qui est cet homme ? Quelle est sa position en 1940 ? Comment appelle-t-on sa politique ?	Cet homme est le maréchal Philippe Pétain. En 1940, il est le héros de la bataille de Verdun et devient le nouveau dirigeant de la France. Sa politique est une politique de collaboration.
C1	À qui s'adresse cette affiche ? Que demande cette affiche ?	Cette affiche s'adresse à toutes les femmes françaises. Cette affiche demande aux femmes françaises de persuader les hommes de leur famille de partir travailler en Allemagne.
C2	Que demande cette affiche ? Qui fait cette demande ?	Cette affiche demande aux femmes de pousser les hommes de leur famille à s'engager aux offices de placement pour le travail en Allemagne.

C3	<p>Quelles tranches d'âge sont concernées par cette affiche ?</p> <p>Que représentent ces trois femmes ?</p> <p>Quel est l'objectif de cette affiche ?</p>	<p>Cette affiche concerne toutes les femmes qui ont une influence sur les hommes, à savoir la fiancée, l'épouse et la mère.</p> <p>Ces trois femmes représentent l'ensemble de la population féminine.</p> <p>Cette affiche demande aux femmes françaises de persuader les hommes de leur famille de partir travailler en Allemagne.</p>
C4	<p>À qui s'adresse cette affiche ?</p> <p>Qu'est-ce que l'office de placement pour le travail en Allemagne ?</p>	<p>Cette affiche s'adresse à l'ensemble de la population féminine, à savoir la fiancée, l'épouse et la mère.</p> <p>Il s'agit d'un service chargé d'organiser le volontariat pour aller travailler en Allemagne, avant la mise en place du STO en 1943 en zone libre.</p>
C5	<p>Qu'est-ce que le STO ?</p> <p>Comment appelle-t-on cette politique ?</p>	<p>Le STO est le Service du travail obligatoire.</p> <p>Cette politique est une politique de collaboration.</p>
C6	<p>Qu'est-ce que le STO ?</p> <p>Qui sont les personnes concernées par le STO ?</p>	<p>Le STO est le Service du travail obligatoire.</p> <p>Cette affiche concerne tous les jeunes gens nés en 1920, 1921, 1922.</p>
C7	<p>Qui est l'auteur de ce document ?</p> <p>Qu'est-ce que le STO ?</p> <p>Comment appelle-t-on cette politique ?</p>	<p>L'auteur de ce document est l'État français, en particulier la préfecture d'Indre-et-Loire.</p> <p>Le STO est le Service du travail obligatoire.</p> <p>Cette politique est une politique de collaboration.</p>
C8	<p>Qui est l'auteur de ce document ?</p> <p>Quelle est sa devise ?</p>	<p>L'auteur de ce document est le maréchal Pétain, chef de l'État français.</p> <p>Sa devise est : « Travail, famille, patrie ».</p>
C9	<p>Qui est l'auteur de ce document ?</p> <p>Quelle est sa devise ?</p> <p>Que demande cette affiche ?</p>	<p>L'auteur de ce document est le maréchal Pétain, chef de l'État français.</p> <p>Sa devise est : « Travail, famille, patrie ».</p> <p>Cette affiche demande aux paysans de travailler dur pour ne pas connaître de famine en France.</p>
C10	<p>Qui est l'auteur de ce document ?</p> <p>Quelle est la nature de ce document ?</p> <p>Quelles conclusions peut-on tirer de ce document ?</p>	<p>L'auteur est le ministère de la production industrielle.</p> <p>Ce document est une fiche de demande pour l'achat d'une paire de chaussures de fatigue.</p> <p>Ce document permet de voir que la prospérité n'existe plus puisque toutes les productions industrielles sont rationnées.</p>
C11	<p>Qui est l'auteur de ce document ?</p> <p>Quelle est la nature de ce document ?</p> <p>Quel lien peut-on faire entre ce document et le sort de populations civiles pendant la guerre ?</p>	<p>L'auteur est le ministère de la production industrielle.</p> <p>Ce document est une fiche de demande pour l'achat d'une paire de chaussures de fatigue.</p> <p>Ce document permet de voir que le sort des populations civiles pendant la guerre fut difficile, l'approvisionnement en biens de première nécessité étant toujours très compliqué.</p>

C12	<p>Ce document est un ensemble de coupons de rationnement.</p> <p>Qu'est-ce que le rationnement ?</p> <p>Pourquoi y avait-il du rationnement pendant la guerre ?</p>	<p>Le rationnement est ...</p> <p>Il y eut rationnement pendant la guerre car la majorité des productions françaises étaient réquisitionnées par l'occupant allemand.</p>
C13	<p>Quel est ce document ?</p> <p>À quoi servait-il ?</p> <p>Que permettait-il de combattre ?</p>	<p>Ce document est une feuille de carnet de rationnement alimentaire.</p> <p>Il servait à obtenir certains aliments rationnés par l'occupant allemand.</p> <p>Il permettait de combattre la faim chez les plus pauvres et aussi le marché noir.</p>
C14	<p>Que demande cette affiche ?</p> <p>Pour quelles raisons fut imprimée cette affiche ?</p>	<p>Cette affiche demande aux Français d'économiser le pain.</p> <p>Elle fut imprimée pour poursuivre la politique de collaboration menée par l'Etat français.</p>
C15	<p>Qui a commandé cette affiche ?</p> <p>Quel est le message de cette affiche ?</p> <p>Quelle mesure politique a pu permettre à toute la population de se nourrir ?</p>	<p>Cette affiche fut commandée par la Croix Rouge Française (Service Social).</p> <p>Cette affiche demande aux Français d'économiser le pain.</p> <p>La mesure politique qui a permis à toute la population de se nourrir est la mise en place des tickets de rationnement.</p>
C16	<p>Quel est le sens de cette inscription ?</p> <p>Où se trouvait-elle ?</p>	<p>« interdit à toute personne non autorisée »</p> <p>Panneau en bois installé sur un bâtiment réquisitionné par les troupes d'occupation à Maillé.</p>
C17	<p>Quel est le sens de cette inscription ?</p> <p>Où était-elle installée ?</p> <p>À qui s'adressait-elle ?</p>	<p>« interdit à toute personne non autorisée »</p> <p>Panneau en bois installé sur un bâtiment réquisitionné par les troupes d'occupation à Maillé.</p> <p>Elle s'adresse à tous les Français.</p>
C18	<p>Situez Maillé sur cette carte.</p> <p>Que représente la ligne rouge ?</p> <p>Est-il important que Maillé soit au dessus ou en dessous de la ligne ?</p>	<p>Cette ligne rouge représente la ligne de démarcation.</p> <p>Que Maillé soit au nord de la ligne place le village dans la zone contrôlée par les Allemands, que Maillé soit au sud de la ligne place le village dans la zone contrôlée par l'État français.</p>
C19	<p>Situez Maillé sur cette carte.</p> <p>Par quoi le département de Indre-et-Loire est-il divisé en 1940 ?</p> <p>Quelles en sont les conséquences pour Maillé ?</p>	<p>Le département d'Indre-et-Loire est divisé en deux par la ligne de démarcation.</p> <p>Maillé, situé très près de cette ligne, est dans une situation difficile car elle est en zone occupée.</p>
C20	<p>Quel changement connaît cette ligne ?</p> <p>Pouvez-vous apporter une hypothèse expliquant cette modification de tracé ?</p>	<p>Le 15 décembre 1940, son tracé est modifié le long de la Creuse.</p> <p>Cela permet aux allemands de sécuriser la ligne de démarcation par une frontière naturelle.</p>

C21	Que représentent les chiffres rouges du document ? Que peut-on en déduire du sort des populations au nord de la ligne de démarcation ?	Ces chiffres rouges représentent les troupes allemandes présentes dans chaque village. Les populations civiles étaient étroitement surveillées par l'occupant très nombreux sur place.
C22	Que présente cette photographie ? Qu'est-il écrit sur la pancarte ?	Cette photographie présente un passage sur la ligne de démarcation. Il est écrit en français et en allemand : ligne de démarcation – défense de traverser.
C23	Que présente cette photographie ? Quel contraste observe-t-on sur ce document ?	Cette photographie présente un passage sur la ligne de démarcation. Le contraste réside dans l'inscription autoritaire et l'absence de soldats gardant la barrière.
C24	Qui est l'auteur de ce document ? Pourquoi Léon François Bertheault a-t-il été condamné ? La dureté de la peine est-elle justifiée ?	L'auteur de ce texte est l'Hauptmann (capitaine) Marloh. Léon François Bertheault a été condamné pour avoir franchi clandestinement la ligne de démarcation. Cette peine montre que les allemands ne toléraient aucun écart de conduite sur cette ligne.
C25	Qui est l'auteur de ce document ? Quelle est la cause de cette condamnation ?	L'auteur de ce texte est l'Hauptmann (capitaine) Marloh. Léon François Bertheault a été condamné pour avoir franchi clandestinement la ligne de démarcation.
C26	Quel est ce document ? Que permettait-il de faire en France ?	Ce document est un <i>ausweis</i> , un laissez-passer pour franchir légalement la ligne de démarcation.
C27	Quel est ce document ? Que permettait-il de faire en France ? Que représente le cachet officiel ?	Ce document est un <i>ausweis</i> , un laissez-passer pour franchir légalement la ligne de démarcation. Le cachet officiel représente l'aigle nazi et la croix gammée nazie.
C28	Quel est ce document ? Que permettait-il de faire en France ? À quelle date n'est-il plus utilisé ?	Ce document est un <i>ausweis</i> , un laissez-passer pour franchir légalement la ligne de démarcation. La ligne de démarcation perd son sens le 11 novembre 1942 par la disparition de la zone dite libre et disparaît complètement en février 1943.
C29	Qui est à l'origine de cette affiche ? Quel est le message de cette affiche ? À quoi correspondent toutes les flèches sur la carte ?	Cette affiche est une création de l'occupant allemand en France. Ce document rappelle aux Français que les Nazis combattent le bolchevisme en s'attaquant à l'URSS. Toutes ces flèches font référence aux États conquis par l'Allemagne nazie ou à ses alliés.

C30	<p>Quel sens est-il donné au « V » au centre de la carte ? Quel est l'ennemi affiché ? À quel événement important de la Seconde Guerre mondiale peut-on attaché cette affiche ?</p>	<p>Ce « V » au centre de la carte fait référence au mot « VICTOIRE ». L'ennemi affiché est le bolchevisme et derrière l'URSS. Cette affiche rappelle l'attaque allemande contre l'URSS le 22 juin 1941 appelée « opération Barbarossa ».</p>
C31	<p>Qu'est ce que le bolchevisme ? À quoi ou à qui est-il opposé ? Quel sens est-il donné au mot « croisade » dans ce slogan ?</p>	<p>Le bolchevisme est une doctrine adoptée en 1917, en Russie, par les partisans de Lénine. Elle met en avant un collectivisme (une mise en commun) de tous les moyens de production. Il est opposé au nazisme. La « croisade » fait référence à la religion, à la défense d'un idéal catholique face à des envahisseurs païens.</p>
C32	<p>Selon cette affiche, pourquoi certaines villes françaises sont-elles en feu ? Cette affiche est allemande. Pensez-vous que les auteurs soient objectifs ?</p>	<p>Selon cette affiche, certaines villes sont en feu pour avoir été bombardées par les Alliés britanniques et américains. Non, les auteurs ne sont pas objectifs. Leur but est de révolter les populations civiles contre les ennemis du Reich allemand.</p>
C33	<p>Quel est le message de cette affiche ? Qui est donc responsable de cette publication ?</p>	<p>Cette affiche montre que ce sont les alliés britanniques et américains qui brûlent les villes françaises. Les responsables de cette publication sont les occupants allemands en France.</p>
C34	<p>Qui sont les responsables de ces feux selon cette affiche ? Cette affiche est-elle objective ? pourquoi ?</p>	<p>Selon cette affiche, les responsables de ces feux sont les ennemis britanniques et américains du Reich allemand. Cette affiche n'est pas objective car elle cherche à révolter la population civile française contre les ennemis du Reich allemand.</p>
C35	<p>Qui est l'auteur de cette affiche ? Qui a abandonné ces populations ? Cette affiche présente-t-elle la réalité historique ? Pourquoi ?</p>	<p>L'auteur de cette affiche est l'occupant allemand. Selon cette affiche, ces populations françaises ont été abandonnées par les dirigeants français. En réalité, la débâcle est la conséquence de l'attaque allemande ; le soldat allemand n'est pas le sauveur, bien au contraire.</p>
C36	<p>Qui est le commanditaire de l'affiche ? À quoi fait appel le commanditaire de l'affiche ? Quel est l'objectif de cette affiche ?</p>	<p>Le commanditaire de cette affiche est l'occupant allemand. Le commanditaire joue ici sur la corde sensible du cœur et de l'amour du père pour ses enfants. Cette affiche vise à faire du soldat allemand un défenseur de l'innocence.</p>

C37	Quelle contradiction tente de gommer cette affiche ? Comment l'auteur parvient-il à faire passer son message ?	Cette affiche tente de gommer la brutalité de l'armée nazie en présentant un soldat réconfortant des enfants. Le commanditaire joue ici sur la corde sensible du cœur et de l'amour du père pour ses enfants.
C38	En quelles langues sont écrits tous ces panneaux de signalisation ? Quelle en est la raison ?	Ces panneaux de signalisation sont écrits en allemand. Ils ont permis aux troupes allemandes de circuler sans se perdre sur le territoire français occupé.
C39	Qui est l'auteur de cet avis ? Que demande cet avis ? Qui risque des représailles en cas de désobéissance ?	L'auteur est le Feldkommandant Kloss. Cet avis demande de dénoncer l'auteur de l'attentat. Les représailles seraient lancées contre les populations civiles présentes sur place.
C40	Qui est l'auteur de cet avis ? Que demande cet avis ? Quelle put être la réaction des populations civiles à ce type d'avis ?	L'auteur est le Feldkommandant Kloss. Cet avis demande de dénoncer l'auteur de l'attentat. La population civile choisit selon ses convictions de protéger les auteurs de l'attentat ou de dénoncer les coupables.
C41	Quelle est l'expression de cet homme ? Quel rapport pouvez-vous faire entre cette attitude et la date écrite ? Cet homme pleure de chagrin.	Il pleure de voir les troupes allemandes défiler dans son pays, la France après la défaite de la bataille de France.
C42	Quelle est l'expression de cet homme ? Quel rapport pouvez-vous faire entre cette attitude et la date écrite ?	Cet homme est heureux. Il est heureux de voir les troupes alliées défiler dans son pays pour le libérer.
C43	Que signifie cette main levée ? Pourquoi un homme fait-il ce signe ?	Cette main levée signifie la victoire (le « V »). Un homme fait ce signe car les Alliés ont réussi à repousser les troupes allemandes hors de France.
C44	Quelle est la différence d'expression entre les visages des deux hommes ? Quelle en est la raison ?	Entre ces deux visages, vous avez deux périodes fortes de l'histoire de France : l'occupation de la France par les Allemands puis sa libération par les Alliés.
C45	Quel est l'événement évoqué dans cet article ? Existe-t-il un lien avec Maillé ?	L'événement évoqué dans cet article est le massacre du village d'Oradour-sur-Glane. Ces deux massacres ont eu lieu à la même époque, lorsque les troupes allemandes d'occupation fuient devant l'avancée des Alliés.
C46	Quel est l'événement évoqué dans cet article ? À quoi correspond la métaphore des « Huns » ?	L'événement évoqué dans cet article est le massacre du village d'Oradour-sur-Glane. La métaphore des « Huns » fait référence aux soldats allemands comparés aux barbares venus de l'Est piller l'Europe à la fin de l'Antiquité.

C47	Où fut placée cette pancarte ? Qui tire sans sommation ?	Ce panneau d'interdiction et d'avertissement fut installé par les troupes d'occupation à proximité du camp d'aviation de Parçay-Meslay. Les occupants allemands tiraient sans sommation.
C48	Où fut placée cette pancarte ? Qu'est-ce qu'une sommation ? Qui tire sans sommation ?	Ce panneau d'interdiction et d'avertissement fut installé par les troupes d'occupation à proximité du camp d'aviation de Parçay-Meslay. Une sommation est un avertissement lancé par un militaire obligeant une personne à s'arrêter. Les soldats allemands tiraient sans sommation.
C49	Où fut placée cette pancarte ? Qu'est-ce qu'une sommation ? Quelle est la réaction des populations à cette sommation ?	Ce panneau d'interdiction et d'avertissement fut installé par les troupes d'occupation à proximité du camp d'aviation de Parçay-Meslay. Une sommation est un avertissement lancé par un militaire obligeant une personne à s'arrêter. Les populations ont le sentiment de ne plus être libres de circuler et d'être toujours en danger de mort.
C50	Que sont les « lignes secondaires » ? Quelle est la demande faite par la Résistance dans cette affiche ?	Les lignes secondaires sont ici les axes de communication entre des villes de moyenne importance. L'auteur demande aux populations d'aider les résistants à détruire les voies de communication pouvant aider les soldats allemands.
C51	Qui est à l'origine de cette affiche ? Que demande-t-elle ?	Cette affiche est d'origine alliée. Elle demande aux populations d'aider les résistants à détruire les voies de communication utilisées pour les soldats allemands.
C52	Qui est l'auteur de ce document ? Que demande cette affiche ? Pourquoi ?	L'auteur de ce document est le Comité Départemental de la Libération. Elle demande aux paysans français de ne pas aider les troupes d'occupation allemande en leur fournissant les fruits de leur travail.
C53	Donnez un titre à cette carte. Donnez une définition d'un maquis.	Le titre de cette carte est la répartition des maquis de résistance en Indre-et-Loire. Un maquis est un groupe de résistants français à l'occupation allemande pendant la Seconde Guerre mondiale, caché dans des régions peu peuplées, forêts ou montagnes.
C54	Donnez un titre à cette carte. Donnez une définition d'un maquis. Quelle est la particularité des maquis d'Indre-et-Loire ?	Le titre de cette carte est la répartition des maquis de résistance en Indre-et-Loire. Un maquis est un groupe de résistants français à l'occupation allemande pendant la Seconde Guerre mondiale, caché dans des régions peu peuplées, forêts ou montagnes.

C55	À quoi correspondent ces noms sur cette légende de carte ? Le village de Maillé est-il concerné par cette carte ?	Ces noms correspondent à des maquis répartis sur l'Indre-et-Loire, très souvent du nom de code de leur chef. Le village de Maillé est entouré de maquis qui avaient des actions de résistance sur la ligne de chemins de fer passant par le village entre autre.
C56	Que représentent les couleurs de la carte ? Où se trouvent les troupes alliées le 25 août 1944 ?	Les couleurs de la carte représentent les étapes de l'avancée des troupes alliées entre le débarquement en Normandie et le 25 août 1944. Les troupes alliées le 25 août 1944 sont arrivées à Paris mais aussi sur la Loire.
C57	Donnez un titre à cette carte. Où se trouvent les Alliés le 25 août 1944 ?	Le titre de la carte peut être : l'avancée des troupes alliées en France entre juin et août 1944. Les troupes alliées le 25 août 1944 sont arrivées à Paris mais aussi sur la Loire.
C58	Donnez un titre à cette carte. Citez deux événements marquant la date du 25 août 1944.	Le titre de la carte peut être : l'avancée des troupes alliées en France entre juin et août 1944. Les deux événements marquant la date du 25 août 1944 sont l'arrivée des troupes alliées à Paris mais aussi sur la Loire.
D1	Situez sur le plan le café Métais par un point rouge. Coloriez en vert sur la carte les axes d'arrivée des troupes allemandes le 25 août 1944.	Réponse sur la carte.
D2	Situez sur le plan le café Métais par un point rouge. Les mouvements de troupes allemandes laissaient-elles une chance aux habitants de Maillé de s'échapper ?	Les troupes allemandes ont encerclé le village, rendant très difficiles les possibilités de fuite vers les champs souvent fauchés, laissant à découvert les victimes.
D3	Que montre cette photographie ? Quelle conclusion peut-on en tirer ?	Cette photographie montre une maison de Maillé incendiée par les Allemands. La journée du 25 août 1944 fut très violente ; le village fut détruit dans sa quasi totalité.
D4	Que montre cette photographie ? Quelle conclusion peut-on en tirer ?	Cette photographie montre une maison de Maillé incendiée par les Allemands. La journée du 25 août 1944 fut très violente ; le village fut détruit dans sa quasi-totalité.
D5	Devant quelle pièce vous trouvez-vous ? Que présente cette liste de noms ?	Cette pièce était la remise du café Métais, lieu où plusieurs personnes se réfugièrent avant d'être trouvées et assassinées. La liste de noms présente les 124 victimes de cette journée du 25 août 1944.

D6	Que présente cette liste de noms ? Quelles remarques pouvez-vous faire en lisant cette liste ?	La liste de noms présente les 124 victimes de cette journée du 25 août 1944. Les victimes sont autant des enfants que des vieillards, des femmes que des hommes. Les victimes sont parfois des familles entières.
D7	Que présente cette liste de noms ? Que marque cette pièce par rapport à l'histoire du village de Maillé ?	La liste de noms présente les 124 victimes de cette journée du 25 août 1944. Cette pièce est un lieu de mémoire, restée intacte depuis le jour du 24 août 1944.
D8	Devant quelle pièce vous trouvez-vous ? Quel rapport existe-t-il entre les enfants assassinés et les adultes assassinés ?	Cette pièce est le cellier du café Métais, lieu où plusieurs personnes se réfugièrent avant d'être trouvées et assassinées. Le seul rapport entre les enfants assassinés et les adultes assassinés est d'avoir été présents ce jour du 24 août 1944 et d'être les victimes civiles du massacre que connût le village de Maillé.
E1	Que représentent ces quelques objets ? Que montrent-ils du massacre ?	Ces quelques objets montrent la violence que connût le village. Ils sont la marque des incendies qui ont détruit le village.
E2	Dans quel journal fut écrit cet article ? Quel mot emploie le journaliste pour définir le massacre de Maillé ?	Cet article est tiré du numéro un du journal « La Nouvelle République ». Il parle de personnes « sauvagement abattues ».
E3	Quelle est la source de ce document ? Quel sens donnez-vous ici au mot « massacre » ?	Cet article est tiré du numéro un du journal « La Nouvelle République ». Ce massacre est qualifié de sauvagerie, de barbarie.
F1	Donnez un titre à ce document. Qui est Gustav SCHLUETER ?	Ce document est un acte d'accusation du tribunal militaire permanent de Bordeaux. Gustav Schlueter est la personne accusée du massacre de Maillé. Il est accusé de complicité d'homicide volontaire.
F2	Quelle est la nature de ce document ? Quelle est la personne concernée par ce document ?	Ce document est un acte d'accusation du tribunal militaire permanent de Bordeaux. La personne concernée par ce document est le sous-lieutenant de l'armée allemande Gustav Schlueter.
F3	Qui sont l'auteur de ce document ? Pourquoi y-t-il jugement par contumace de Gustav Schlueter ?	L'auteur de ce document est le tribunal militaire permanent de Bordeaux. Il y a un jugement par contumace du sous-lieutenant de l'armée allemande Gustav Schlueter car il n'est pas présent en France à la date de son procès.
F4	Qui sont les auteurs de ce billet ? Qui sont les « terroristes et leurs assistants » ?	Les auteurs de ce billet sont les soldats allemands responsables du massacre à Maillé. Selon les auteurs, les « terroristes et leurs assistants » sont les habitants du village, considérés comme des résistants français.

F5	<p>Qui sont les auteurs de ce billet ?</p> <p>Quelle interprétation peut-on donner de ce document ?</p>	<p>Les auteurs de ce billet sont les soldats allemands responsables du massacre à Maillé.</p> <p>Ce document tente d'expliquer que ce massacre est la réponse des soldats allemands aux attaques des résistants français dans le département.</p>
F6	<p>Qui est l'auteur de ce document ?</p> <p>Qui est la personne importante mentionnée dans ce texte ? pourquoi ?</p>	<p>L'auteur de ce document est le préfet Robert Vivier, représentant du gouvernement provisoire de la République.</p> <p>La personne importante mentionnée dans ce texte est le général de Gaulle.</p>
F7	<p>Qui est l'auteur de ce document ?</p> <p>Pourquoi un nouveau préfet est-il nommé ? Quel est son message ?</p>	<p>L'auteur de ce document est le préfet Robert Vivier, représentant du gouvernement provisoire de la République.</p> <p>Un nouveau préfet est nommé car le gouvernement de Vichy a été renversé et remplacé par le gouvernement provisoire de la République française. Il rappelle qu'il est de son devoir d'assurer l'ordre et la discipline dans le département</p>
F8	<p>Qui est l'auteur de ce document ?</p> <p>Que représente-t-il ?</p> <p>Quelle personne est ici honorée ?</p>	<p>L'auteur de ce document est le commissaire régional de la République. Il représente l'autorité du gouvernement provisoire de la République française dans la région. Il honore le chef du gouvernement, le général de Gaulle.</p>
F9	<p>Décrivez la scène.</p> <p>Quel est l'état d'esprit de la foule autour de la fontaine de la place Jean Jaurès de Tours ?</p>	<p>Sur la place Jean Jaurès, à Tours, devant le Palais de Justice, à côté du siège de la Kommandantur sous l'occupation, une foule brûle le drapeau nazi.</p> <p>La foule est en fête, heureuse de célébrer la libération de la ville.</p>
F10	<p>Décrivez la scène.</p> <p>Quel est le symbole brûlé dans la fontaine ?</p>	<p>Sur la place Jean Jaurès, à Tours, devant le Palais de Justice, à côté du siège de la Kommandantur sous l'occupation, une foule brûle le drapeau nazi.</p> <p>Le symbole brûlé dans la fontaine est le drapeau nazi.</p>
F11	<p>Que représente l'aigle ?</p> <p>Que représente le bas de l'affiche ?</p> <p>Pourquoi l'aigle tombe-t-il ?</p>	<p>L'aigle représente le Reich allemand marqué de la croix gammée nazie.</p> <p>Le bas de l'affiche représente la cocarde tricolore française organisée comme l'aube qui se lève.</p> <p>L'aigle tombe car le III^e Reich allemand est battu par les forces alliées.</p>
F12	<p>Quels sont les symboles représentés sur cette affiche ?</p> <p>Quel est le message de ce document ?</p>	<p>Les symboles présentés sur cette affiche sont l'aigle impérial allemand, la croix gammée nazie, et la cocarde tricolore française.</p> <p>Ce document a pour message la chute du III^e Reich allemand tandis que se lève l'aube de la nation française, son renouveau.</p>

F13	Que marque cette photographie ? Quel est le rapport avec le massacre de Maillé ?	Cette photographie présente la destruction d'un canon. Il est responsable du bombardement sur Maillé.
F14	Donnez un titre à cette photographie. Quelles sont les conséquences majeures de la Seconde Guerre mondiale développées dans ce document ?	Le titre de ce document peut être « l'entrée du camp de concentration d'Auschwitz ». Ce document rappelle que des populations civiles innocentes ont été exterminées sans pitié par les nazis.
G1	Comment sont nommés les habitants de Maillé ? Quel est le sens de ce billet ? Que montre-t-il de l'état d'esprit des habitants de la région ?	Les habitants de Maillé sont ici nommés « les sinistrés ». Ce billet fait savoir que des habitants de la région ont fait des dons d'argent pour soutenir les habitants de Maillé. Ce billet montre l'élan de solidarité qui a accompagné la connaissance du drame de Maillé dans la région.
G2	Qu'a connu Danielle Martin ? Pourquoi cette carte a-t-elle été réalisée ?	Danielle Martin a été fusillée à Maillé le 25 août 1944. Cette carte a été réalisée pour permettre à une personne proche de Danielle Martin de bénéficier des aides offertes aux rescapés de Maillé.
G3	Quels sont les symboles graphiques ? Qu'ont-ils comme rapport avec les mots en surimpression ? Que marque-t-il comme changement politique ?	Les symboles graphiques sont le bonnet phrygien de Marianne représentant la République et la Croix de Lorraine symbolisant la « France libre » du Général de Gaulle. Les mots « liberté, égalité, fraternité » en surimpression sont la devise de la République. Les mots « honneur et patrie » font référence au nom de l'émission de radio de la BBC écoutée par tous les maquis de résistance.
G4	Où se trouve cette plaque ? Que présente-t-elle ?	Cette plaque est accrochée dans l'une des classes de l'école primaire de Maillé. Elle représente l'aide apportée au village de Maillé par la ville de Brazzaville dans la colonie française du Moyen Congo.
G5	Où fut diffusé cet article de journal ? Quel lien peut-on faire avec la plaque de bronze apposée dans l'école de Maillé ?	Cet article de journal fut diffusé en AEF ou colonies d'Afrique équatoriale Française. Cet article explique comment les populations coloniales du Moyen Congo ont pu connaître le drame de Maillé.
G6	Qui sont les époux Hale ? Que font-ils sur cette photographie ?	Les époux Hale sont deux Américains philanthropes qui ont aidé financièrement les victimes du massacre de Maillé. Sur cette photographie, ils repèrent sur une carte le village de Maillé.

G7	Que représente ce tracteur pour le village de Maillé ?	Ce tracteur représente le retour à une vie quotidienne mais aussi et surtout la générosité des donateurs vers les habitants de Maillé.
G8	Quelle est la nationalité des époux Hale ? Qu'ont-ils apporté à Maillé ?	Les époux Hale sont de nationalité américaine. Ils ont apporté à Maillé les premiers secours, une aide financière et affective à tous les habitants et surtout aux enfants.
G9	Où se trouvent les enfants de Maillé ? Qui est à l'origine de ce voyage ? Que représente cette flamme ?	Les enfants de Maillé sont devant la flamme du monument aux morts sous l'Arc de Triomphe à Paris. Les époux Hale sont à l'origine de ce voyage. Cette flamme représente le courage et la lutte des Français contre l'oppression.
H1	Qui est la personne penchée ? Que fait-elle ?	Cette personne est le ministre Raoul Dautry. Le ministre est en train de poser la première pierre de la reconstruction de la ferme de la Heurtelière.
H2	Que sont les bâtiments en rouge ? Quel état de Maillé en 1945 montre ce plan ?	Les bâtiments en rouge sont ceux qui ont été détruits par les soldats allemands pendant la journée du 25 août 1944. Ce plan montre que le village de Maillé a été en très grande partie détruit par les soldats allemands, bombardé ou brûlé.
H3	Quel est ce bâtiment ? À quelle date a-t-il été bâti ?	Ce bâtiment est composé de la mairie et de l'école primaire. Il a été bâti entre 1946 et 1955.
H4	Quelle est l'ampleur des travaux entrepris ? Quelle est l'impression donnée ?	Les travaux entrepris ont consisté à reconstruire presque entièrement le village. L'impression donnée est celle de construire un nouveau village.
H5	Quel contraste existe-t-il dans cette photographie ? Quel lien pouvez-vous également faire entre cette femme et l'arrière plan ?	Cette photographie montre une personne âgée au milieu d'un village tout neuf. Cela permet de voir que le village de Maillé doit se reconstruire entièrement avec ses habitants vivant au milieu des ruines et des travaux.
H6	À quelle date a été prise cette photographie ? Quel sens donne-t-elle à cette fin de visite de la Maison du Souvenir ?	Cette photographie a été prise au début des années 50. Cette photographie montre que le village s'est reconstruit et que les habitants ont eu des enfants permettant de continuer l'histoire du village.
H7	Quelle valeur peut-on donner à la volonté des autorités de reconstruire rapidement une école ?	La volonté de reconstruire rapidement une école montre l'espoir mis dans l'éducation des générations à venir.

H8	À quelle époque a été réalisée cette photographie ? Quel sens donne-t-elle à cette fin de visite de la Maison du Souvenir ?	Cette photographie a été réalisée dans les années 1950. Cette photographie montre que le village s'est reconstruit et que les habitants ont eu des enfants permettant de continuer l'histoire du village.
H9	À quelle époque a été réalisée cette photographie ? Qui sont ces enfants ?	Cette photographie a été réalisée dans les années 1950. Ces enfants sont la nouvelle génération des habitants de Maillé, qui n'ont pas connu le massacre.
I1	Que font ces enfants ? Qui sont ces enfants ?	Ces enfants regardent une plaque commémorative du massacre accrochée sur un mur de la mairie. Ces enfants sont des rescapés du massacre de Maillé.
I2	Pourquoi cette photographie est-elle devenue emblématique de la Maison du Souvenir ?	Cette photographie est devenue emblématique de la Maison du Souvenir car elle présente bien la volonté de se souvenir de ce massacre de toutes les générations, le devoir de mémoire que chacun doit envers les victimes de ce drame.
I3	Quel message a pris cette photographie dans les années qui ont suivi le drame ? Quel message prend-elle aujourd'hui ?	Cette photographie montre que des familles entières ont été frappées par ce drame, y compris des enfants. Aujourd'hui cette photographie rappelle qu'il ne faut jamais oublier le passé.
I4	Que regardent ces enfants ? Pourquoi le photographe a-t-il pris les enfants dans cette situation ?	Ces enfants regardent une plaque commémorative du massacre accrochée sur un mur de la mairie. Ces enfants sont en train de se recueillir devant une plaque qui leur donne un message : « N'oublions jamais ».
I5	Quel est le sens de cette commémoration ?	Cette commémoration rend hommage aux victimes innocentes tous les ans à la même date dans le village de Maillé.
I6	Qui sont les personnes porte-drapeau ? Quel évènement commémorent-ils ?	Les personnes porte-drapeau sont des anciens combattants venus honorer la mémoire des victimes du drame du 25 août 1944.
I7	Comment l'auteur expose-t-il le drame de Maillé dans ce dessin ?	L'auteur montre toute la sauvagerie qu'ont connu les habitants de Maillé en une journée en présentant une femme baignant dans son sang écrasé par la présence d'un soldat allemand.
I8	Relevez les éléments présentant les auteurs du massacre. Relevez les éléments présentant les victimes du massacre. Quel est le message de ce dessin ?	Les auteurs du massacre sont représentés par le casque allemand, la tête de mort et la croix gammée. Les victimes du massacre sont représentées par une femme morte allongée dans son sang et par une maison qui brûle. Le message est ici de montrer la sauvagerie des soldats allemands à l'encontre d'une population civile désarmée et innocente.

I9	Qui fut l'abbé Payon ? Que représente la photographie de la première de couverture de cet ouvrage ?	L'abbé Payon fut le curé responsable de la paroisse pendant la guerre, le premier témoin extérieur du massacre. Cette photographie montre des maisons détruites lors de la journée du 25 août 1944.
I10	Que représente l'arrière plan de cette couverture ? Quel est le rapport avec le titre de cet ouvrage ?	L'arrière-plan de cette couverture représente la marque des sections SS nazies. Cet ouvrage émet l'hypothèse que les soldats SS sont à l'origine de ce crime, comme à Oradour-sur-Glane.
I11	Qu'est-ce qu'un village martyr ? Que représentent les enfants dans ce contexte ?	Un village martyr est un village dont les habitants ont été massacrés par un ennemi reconnu pour des raisons précises. Il est fait mention du mot « martyr » en référence à l'idée de victimes. Ces trois enfants représentent la mémoire des habitants du village venus se recueillir devant une plaque commémorative.
I12	Quels sont les deux thèmes de cette couverture ? Quel lien peut-il être fait avec le titre ?	Les deux thèmes de cette couverture sont la destruction du village et le deuil des habitants après la journée du 25 août 1944. Ce titre rappelle le massacre avec la destruction du village et la mort des 124 habitants.
I13	À quoi correspond ce rassemblement ? Quelle valeur a-t-il pour le village de Maillé ?	Ce rassemblement correspond à la première commémoration du massacre de Maillé le 25 août 1945. Cette photographie montre l'impact qu'eût ce massacre sur les populations par le nombre de personnes présentes ce jour-là.
J1	Quel message existe-t-il dans cette photographie ?	Cette photographie montre le malheur des populations civiles frappées par les désastres de la guerre. La maison de la femme a été brûlée, sans que celle-ci apparaisse coupable de quoi que ce soit.
J2	Quel est le message du regard de la mère de cet enfant ?	Cette mère demande à comprendre la raison de son malheur. Le message est donc celui de l'incompréhension vis-à-vis de son sort.
J3	Quelle impression laisse apparaître cette photographie ? Quel est cet endroit ?	Cette photographie laisse une impression d'immensité infinie. Cet endroit est un camp de réfugiés en Tanzanie.
J4	Quel est cet endroit ? Quel événement est à l'origine de cette situation ? Pourquoi ?	Cet endroit est un camp de réfugiés en Tanzanie. L'événement à l'origine de cette situation est la guerre qui frappa le Rwanda et la République démocratique du Congo.

J5	Quelle organisation intervient sur cette photographie ? Quel est son rôle ?	Cette organisation est le CICR (Comité international de la Croix rouge). Cette organisation indépendante et neutre s'efforce d'apporter protection et assistance aux victimes de la guerre et de la violence armée
J6	Qui est le personnage central de cette photographie ? Que présente l'arrière-plan ? Quelle impression vous laisse cette photographie ?	Cette personne est une fillette afghane. L'arrière-plan est composé des ruines de son village. Cette photographie laisse une impression de grande tristesse et de solitude d'une petite fille dans des ruines.
J7	Quelle impression vous laisse cette photographie ?	Cette photographie laisse une impression de grande tristesse et de solitude d'une petite fille dans des ruines. Elle interpelle notre conscience en nous demandant de faire quelque chose pour sauver cette petite victime de la guerre.
J8	Quel message le reporter veut-il faire passer par cette photographie ?	Le reporter veut délivrer le message que des personnes innocentes sont les premières victimes de la guerre. Il témoigne de l'injustice de cette situation.
J9	Qui sont les personnages de cette photographie ? Que présente l'arrière-plan ? Quelle impression vous laisse cette photographie ?	Les personnes présentes dans cette photographie sont une mère afghane et sa petite fille. L'arrière-plan est composé des ruines d'une ville. Cette photographie laisse une impression de grande désolation et d'injustice vis-à-vis des civils victimes.
J10	Quel lien existe-t-il entre les personnes accroupies et le paysage en arrière plan ?	Le lien se résume à comprendre qu'une fois la ville détruite par la guerre, les civils se retrouvent seuls isolés au milieu de nulle part.
J11	Que représentent les deux personnages ? Que cache la porte en arrière-plan ? Quel est le message de cette caricature ?	Ces deux personnages représentent, à gauche, un fonctionnaire de l'ONU, et, à droite, Laurent Désiré Kabila, président de la République démocratique du Congo de 1997 à 2001. La porte cache un massacre de populations civiles. Cette caricature dénonce le massacre de la population congolaise (4,5 millions de morts) suite à la deuxième guerre du Congo de 1998 à 2002.
J12	Quelles sont les attitudes de ces deux personnages ? Que dénonce cette caricature ?	Le fonctionnaire de l'ONU brandit la Déclaration universelle des droits de l'Homme pour demander son respect. Laurent Désiré Kabila, président de la République démocratique du Congo de 1997 à 2001, explique que ce qui se passe dans son pays ne concerne que lui. Cette caricature dénonce le massacre de la population congolaise (4,5 millions de morts) suite à la deuxième guerre du Congo de 1998 à 2002, sans aucun respect pour la Déclaration universelle des Droits de l'homme.

J13	<p>Que représente cette photographie ? Quel organisme est à l'origine de cette manifestation ?</p>	<p>Cette photographie présente une pyramide de chaussures pour protester contre l'usage fréquent de mines antipersonnelles. Handicap International est à l'origine de cette manifestation tous les derniers samedi du mois de septembre.</p>
J14	<p>Que représente cette photographie ? Que dénonce cette manifestation ?</p>	<p>Cette photographie représente une pyramide chaussures. Cette manifestation dénonce l'utilisation par certains gouvernements de mines antipersonnelles en cas de guerre.</p>
J15	<p>Que fait le soldat ? Pourquoi le fait-il ?</p>	<p>Le soldat apporte de l'aide à une personne. Il le fait car son rôle n'est pas seulement de se battre mais aussi de protéger les populations civiles.</p>
J16	<p>Quel message apporte cette image ? À quoi s'attaque-t-elle ?</p>	<p>Cette image rappelle que les soldats doivent assistance aux populations civiles en danger. Elle s'attaque au risque de crime de guerre perpétré par certains militaires.</p>

C/ LES PISTES D'ORGANISATION

Les thématiques de regroupement des modules

En fonction des documents

Une approche purement basée sur un type de documents peut être proposée. Ainsi, face à l'offre de documents photographiques, une approche de l'histoire basée sur des instantanées de la vie quotidienne ou de l'œil d'une personne permet de replacer de grands événements dans une trame plus humaine, plus terre-à-terre. Ce type de documents pose souvent aux professeurs le problème de faire le choix des photographies. À la Maison du Souvenir, ce choix rédactionnel a déjà été réalisé. Il intègre l'idée de proposer un panel large de documents mais aussi de choisir des éléments caractéristiques de la période étudiée. Cette approche est une possibilité pour l'enseignant d'accrocher parfois plus facilement un public qui est rebuté par l'étude de cette histoire très idéologique voire abstraite. Une mise en scène offre la possibilité de s'adresser à tous les élèves et ensuite de les faire évoluer dans leur étude à leur rythme.

En fonction des salles

La visite de la Maison du Souvenir ne peut se concevoir sans faire une étude de toutes les salles. Par contre, un travail en classe à partir des modules est tout à fait envisageable. Il peut permettre de dégager un sens particulier de l'histoire en prenant appui sur des documents organisés autour d'un même sujet. Il est également l'outil qui peut ensuite mener à construire une visite de la Maison du Souvenir.

Cette ébauche en classe peut servir d'amorce à la curiosité des élèves. Cette sensibilisation est parfois utile pour donner un sens cohérent et préparatoire à l'apprentissage et à la découverte des lieux historiques.

En fonction des thèmes de travail

Une activité peut se faire également sur des thématiques de travail. Ainsi, il n'est pas impossible de chercher à étudier l'histoire de la commune de Maillé à travers le regard d'un enfant, d'une femme, d'une mère, d'un père de famille ou d'une grand-mère. La visite de la Maison du Souvenir de Maillé peut être accompagnée par la présence d'un témoin appartenant à l'association des survivants du drame de Maillé.

Ces choix liés au regard peuvent dès lors être l'occasion d'une sélection de documents en relation avec l'acteur de la visite.

En fonction d'une approche historique ou d'éducation civique

La Maison du Souvenir offre la possibilité de travailler selon deux approches très différentes. D'une part, elle propose une ouverture historique classique basée sur des événements liés à la Seconde Guerre mondiale. D'autre part, elle aborde de nombreux thèmes d'Éducation civique liés à des grands thèmes traités transversalement dans les programmes

Au primaire, au cycle 3

Les programmes de l'école primaire précisent les approches possibles dans le cadre de l'éducation civique qui peuvent être envisagées. Elles se déclinent autour de « l'occasion de réfléchir aux nécessaires solidarités qui s'imposent aux enfants comme aux adultes. » L'élève découvre ce qu'est la citoyenneté dans un pays démocratique et quelles sont les valeurs essentielles de la République. Face aux événements proches ou lointains dont il est le témoin, il assure son jugement en se référant à de grands textes fondateurs comme la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ou la Convention internationale des droits de l'enfant. On peut sans souci réaliser ce travail autour d'une visite de la Maison du Souvenir en prenant pour appui l'histoire du village de Maillé puis l'ouverture citoyenne offerte par la dernière salle.

La visite permet une réflexion non plus basée sur l'acquisition d'un savoir, mais par l'apprentissage pratique d'un comportement.

Au collège, en classe de troisième

La classe de troisième traite spécifiquement de la période de la Seconde Guerre mondiale. Les approches libres permettent d'organiser selon ses désirs le travail d'apprentissage. La visite de la Maison du Souvenir peut se faire en amont du cours par une découverte rendue possible des premières salles de la Maison. Elle peut se faire également en aval par une étude plus approfondie d'une histoire locale intégrée dans l'histoire avec un « H ». Ces deux axes de lecture sont donc ensuite liés aux choix pédagogiques par rapport au niveau des élèves, à la progression en classe également par rapport à la visite.

L'approche sur des thèmes d'éducation civique doit s'appuyer sur le BO hors série du 15 octobre 1998. Une question fédère les thèmes du programme de la classe de troisième : que veut dire "être citoyen" aujourd'hui dans notre démocratie républicaine ?

La découverte de la Maison du Souvenir s'inscrit sans problème dans cette interrogation. En effet, elle permet d'aborder des thématiques telles que les conséquences de privation de la citoyenneté.

Au lycée général et technologique

En classe de seconde

Selon le BO 2002 hors série n° 6 du 29 août, la découverte de la citoyenneté se fait à partir de l'étude de la vie sociale que l'élève peut comprendre pour remonter, par analyse, à sa source politique et à sa construction dans le temps. Des objets d'étude, choisis dans la vie sociale, servent de base à ce travail et permettent de faire découvrir par les élèves une ou plusieurs dimensions de la citoyenneté. Par là, on approfondit et enrichit ce qui a été acquis au collège. L'étude de la citoyenneté suivant divers axes s'inscrit pleinement dans une visite de la Maison du Souvenir. Le professeur peut ainsi travailler sur une visite pour aborder des thèmes d'éducation civique mais aussi d'histoire. La transversalité s'offre sans difficulté. Les sept notions suivantes doivent être abordées, à savoir civilité, intégration, nationalité, droit, droits de l'homme et du citoyen, droits civils et politiques, droits sociaux et économiques. La réflexion sur le sort des populations en temps de guerre permet de construire une problématique touchant plusieurs de ces notions.

En classe de première

Selon les BO hors série n° 7 du 31 août 2000 et BO hors série n° 6 du 29 août 2002, l'étude de la citoyenneté permet l'analyse du fonctionnement des principales institutions politiques de la cité. Elle s'inscrit pleinement dans l'étude réalisée dans la salle 10 de la Maison du Souvenir consacrée à la présentation des institutions internationales et organisations dont les actions sont centrées sur la protection des populations civiles.

Elle permettra de montrer en quoi le respect de la loi et de ses devoirs par le citoyen n'est pas un conditionnement à l'obéissance ; c'est, tout au contraire, son choix libre et raisonné d'institutions sans lesquelles les libertés, les droits et la sécurité ne pourraient exister. On pourra alors analyser les devoirs principaux du citoyen : le devoir électoral, le devoir fiscal, le devoir de défense, le devoir de solidarité. L'approche proposée à la Maison du Souvenir dépasse les frontières et développe une conscience citoyenne beaucoup plus universel et cosmopolite.

En terminale

Le BO 2002 hors série n° 6 du 29 août, met l'accent sur la confrontation de la citoyenneté aux grandes transformations du monde contemporain. Cela permet de déboucher sur des thèmes faisant débat, par exemple les différentes conceptions de l'égalité, le rôle des médias, l'indépendance de la justice, ou sur des questions résultant des évolutions familiales, scientifiques ou sociales. On aborde aussi les problèmes posés par l'unification européenne et la mondialisation avec leur impact sur les institutions politiques. On

traite notamment le thème de «la défense et la paix» sur lequel le système éducatif s'est engagé à faire réfléchir les élèves dans le cadre de la fin du système de conscription.

La réflexion sur un fait concret lié à l'histoire récente offre une implication et une prise de conscience plus grande des élèves.

Au lycée professionnel

Selon les programmes d'histoire et d'éducation civique juridique et sociale pour le certificat d'aptitude professionnel (annexes 7 et 8) et le BO n° 31 du 30 juillet 1992 sur les programmes d'histoire en seconde professionnelle (annexe 9), l'histoire et la géographie s'inscrivent pleinement dans une perspective civique. Par cette approche, il est possible de donner du sens à ces matières en s'appuyant sur des interrogations personnelles des apprenants sur la compréhension du monde qu'ils côtoient. La valeur citoyenne prend alors une ampleur supérieure à l'acquisition de connaissances pures. De ce fait, la Maison du Souvenir s'accorde avec les exigences des programmes de ces niveaux scolaires. Une implication forte des enseignements d'éducation civique sur les thèmes développés sur la Maison est l'axe le plus rapide pour obtenir les résultats les plus intéressants. Donner du monde actuel une vision globale et cohérente passe par une étude civique de questions fondamentales liées aux conditions d'existence de populations à des périodes marquées par la douleur et la peur. Les notions de citoyenneté, de civilité trouveront un sens puissant par la réflexion sur ces temps où la perte de ces valeurs est à l'origine de drames partout dans le monde.

Les modules offrent aux enseignants la possibilité de construire simplement leur parcours pédagogique par une sélection des exercices sur document centrée sur une ou deux problématiques civiques plutôt qu'historiques. Rien n'interdit ensuite de travailler sur des aspects historiques ; le sens historique trouvera alors une dimension humaine beaucoup plus prégnante.

D/LES PARCOURS MODULAIRES PRÉPARÉS

Ces parcours sont à destination des professeurs désireux de se fier à un regard adapté à ce genre d'exercice. Il permet de ne pas avoir obligatoirement à refaire un travail déjà accompli, ce qui laisse plus de temps et d'énergie pour se consacrer aux élèves et aux questions qui peuvent être amenées à être posées.

Ces parcours partent de thématiques très ciblées, libre ensuite aux professeurs de les ajuster, de les modifier ou de les assembler pour construire sa séquence personnelle en vue d'une visite de la Maison du Souvenir ou afin de travailler en classe sur un sujet lié à ce lieu de Touraine.

Afin de faciliter la lecture des parcours, une grille de choix est disponible (voir p. 119-122). Elle a des avantages mais également des inconvénients. En effet, elle permet d'avoir une vue globale des modules disponibles. Cela rend très pratique la construction des carnets de route des élèves. Par contre, elle ne prend pas en compte le niveau de la classe. Ces modules s'adressent à différents niveaux scolaires

d'élèves. La distribution n'a été réalisée qu'en fonction des niveaux de classe, à savoir le cycle 3 du primaire, la classe de troisième de collège et la classe de terminale de lycée. Ces choix n'évitent pas les difficultés de construire un ensemble homogène qui réponde aux exigences de la séquence et aux niveaux souvent hétérogène des élèves de la classe.

Il appartient donc à chaque enseignant de faire ses choix en toute connaissance de cause.

À destination d'élèves du primaire

Les thématiques	Les modules choisis																								
L'occupant allemand	C35	C47	C48	B8	B9	B10	B12	C1																	
Les enfants dans la guerre	C35																								
Les femmes dans la guerre	C1	C10																							
Les affiches de propagande	B2	C1	C8	C14	C35	C42	F11																		
Le village	A2	A6	D1																						
Les fermes	A10	A11																							
L'occupation allemande	B12	B15	C1	C5	C6	C8	C12	C14	C16	C18	C22	C24	C26	C38	C39	B16									
La collaboration	B12	B15	B16	C1	C5	C6	C8	C12	C14	C16	C18														
La guerre	B7	F6	F8	F9	F11	A10	C12																		
La violence	C39	C43	C44	D3	D4	D5	D6	D7	E1	E2	F4	H4													
Le crime de guerre	F1	F4																							
La France en guerre	C42	C41	C47	C48	B7	B8	B9	B10	B12	C12															
Le devoir de mémoire	A11	B8	B9																						
Se souvenir	B7																								
Les destructions de la guerre	B12	C12	D3	D4																					
La paix	B2	F11	J3	J5	J2																				
La préparation de la guerre	B7	A10	B2																						
La résistance	B8	B9	B10	C50	C55																				
La douleur	H4	I1	I4	I5	I7	I9	J2	J6	J10																
L'entraide	G4	G6	G8	H1	H3	H4	H9																		
Les victimes	J13	C24	C35	C39	C47	C48	D1	D3	D5	D6	D7	E2	I1	I4											
Les populations civiles	A6	A10	A11	B2	B7	C1	C5	C6	C8	C12	C14	C16	C18	C26	C35	C41	C42	D5	D6	D7	F9	H4	I1	I4	J1

À destination d'élèves de collège

Les thématiques	Les modules choisis																				
L'occupant allemand	C36	C37	C41	C42	C44																
Les enfants dans la guerre	B1	B3	C36	C37																	
Les femmes dans la guerre	B1	B3	C2	C3	C4																
Les affiches de propagande	B1	B3	B4	B5	C2	C3	C4	C9	C15	C29	C30	C31	C33	C34	C36	C37	C57	F12			
Le village	A1	A3	A4	A5	A7	A8	A14	D1	D2												
Les fermes	A9	A12																			
L'occupation allemande	B13	B14	B15	C2	C3	C4	C7	C9	C10	C13	C15	C17	C19	C20	C23	C25	C27	C28	C40		
La collaboration	B13	B14	B15	B17	B18	C7	C9	C10	C13	C15	C17										
La guerre	B6	C29	C30	C32	C33	C34	C56	C57	C58	F6	F7	F8	F9	F12							
La violence	C40	C41	C42	C44	D3	D4	D5	D6	D7	E1	E3	F5	F13	F14	H4	H8					
Le crime de guerre	E3	F2	F5	F13	J11	J12															
La France en guerre	C44	C41	C42	C43	G3																
Le devoir de mémoire																					
Se souvenir																					
Les destructions de la guerre																					
La paix	B1	B2	B3	F12	J3	J4	J5														
La préparation de la guerre	B4	B5	B6																		
La résistance	B9	B10	B11	C50	C51	C52	C53	C54	C55												
La douleur	G1	G2	G5	H4	I1	I4	I5	I6	I7	I8	I10	I11	I12	J6	J7	J9					
L'entraide	G4	G6	G7	G8	G9	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8								
Les victimes	J13	J14	J15	J16																	
Les populations civiles																					



Bibliographie

« Sujet traité : Les lectures pédagogiques

Un jour que j'avais demandé à mon vieux maître des livres de lecture qui pussent occuper utilement mes loisirs, il me mit devant un rayon de sa bibliothèque tout plein de volumes se rapportant de près ou de loin à l'éducation, à ce que nous appelons aujourd'hui la pédagogie.

Vois-tu, Etienne, me dit-il, il faut se plaire aux lectures sérieuses et chercher sans cesse à s'entretenir dans la connaissance des choses du métier. De mon temps, il fallait une bien grande dose d'intelligence et beaucoup d'énergie pour ne pas se laisser envahir par la rouille.

A force de répéter à satiété les mêmes choses aux enfants, on ne les savait plus, on n'avait pas les moyens d'apprendre ce que les livres et les journaux vous apportent aujourd'hui : diversité dans le travail, méthodes nouvelles, idées ingénieuses, originales, trop originales parfois peut-être, mais qui cependant ont au moins cela de bon, d'engager à réfléchir, à raisonner, à comparer. — oui, mon ami, use de ma bibliothèque, tu n'en abuseras jamais. »

Manuel du certificat d'aptitude pédagogique
par Eugène Brouard et Charles Defodon,
Paris, Librairie Hachette et Cie, 1887, 4^e édition

Cet extrait de manuel, par son côté désuet, nous rappelle que la lecture ou la connaissance d'ouvrages de référence est indispensable pour exercer de son mieux son métier. Voici donc une petite bibliographie sur les sujets développés dans cet ouvrage.

SUR MAILLÉ

BODIN Léon, *Les journées tragiques d'Ecueillé*. Tours : Arault et Cie, 1948.

BROCOURT Henry, Maillé 25 août 1944, *Bulletin des Amis du vieux Chinon*, 1973, n° 7, p.692-696.

CONFOLENT Roger ; PAYON André, abbé, *Maillé crime hitlérien*. Sainte-Maure : imprimerie Fabré, 1948.

CHARTIER Daniel, *La Résistance et Libération dans l'ouest de l'Indre*. St Cyr : Alan Sutton, 2004.

CHAUVE Pierre, *Les martyrs de la Gestapo en Touraine 1940-1944*. Tours : Imprimerie Arrault et Cie, 1946.

CHAUVIN Jean, *La Touraine meurtrie et libérée 1939-1945*. Tours : Autrementcourt, 1999.

En Touraine, je me souviens. Maillé, Catalogue d'exposition, Conseil général d'Indre-et-Loire, Tours, 1994, (p. 48).

HOURY Jérôme, *Maillé, chronique d'un village pendant la seconde guerre mondiale*, mémoire de maîtrise 1994 (3 f 0240 CACIL).

LAGALUSSIÈRE Paul (de), *25 août 44, le massacre de Maillé*. Montreuil Bell : CMD, 1994.

Maillé, village martyr en Touraine, catalogue d'exposition. Tours : conseil général d'Indre-et-Loire, 2000.

PAYON André, abbé, *Maillé Martyr*. Tours : Imprimerie Arault et Cie, 1945.

VIVIER Robert, *La Touraine sous l'occupation*, Tours : imprimerie Centrale, 1963.

VIVIER Robert, *La Touraine 39-45*. Chambray : CLD, 1990.

SUR LES MASSACRES ET GÉNOCIDES

GOUTEUX Jean-Paul. *La nuit rwandaise : l'implication française dans le dernier génocide du siècle*. Paris : Izuba Editions/Esprit frappeur, 2002.

SMITH Dan, *Atlas des guerres et des conflits dans le monde*. Paris : Autrement, 2004.

KARANGWA Camille, *Le chapelet et la machette*. Pretoria, South Africa : Editions du jour, 2003.

KARANGWA Hildebrand, *Le génocide au centre du Rwanda : quelques témoignages des rescapés de Kabgayi (le 2 juin 1994)*. Rwanda : (s.n.), 2001 or 2002.

KAYIMAHE Vénuste. *France-Rwanda, les coulisses du génocide : témoignage d'un rescapé /*. Portion of Title : France-Rwanda, Paris : Dagorno, 2002.

NDUWAYO Léonard (b. 1958), *Giti et le génocide rwandais*. Paris : L'Harmattan, 2002.

ONANA Charles, *Les secrets du génocide rwandais : enquête sur les mystères d'un président / ; avec la collaboration de Déo Mushayidi*. Paris : Duboiris, 2002.

PANH Rithy, *La machine khmère rouge : Monti Santésok S-21*. Paris : Flammarion, 2003.

WIEVIORKA Annette, *Auschwitz expliqué à ma fille*. Paris : Le Seuil, 1999.

SUR LA SECONDE GUERRE MONDIALE

AMOUROUX Henri, *La Grande Histoire des Français sous l'Occupation*, 9 vol. Paris : Laffont, 1976-1992.

AZÉMA Jean-Pierre, BÉDARIDA François (sous la dir.), *La France des années noires*. Paris : Le Seuil, 1993.

AZÉMA Jean-Pierre, WIEVIORKA Olivier, *Les Libérations de la France*. Paris : La Martinière, 1993.

BÉDARIDA François et AZÉMA Jean-Pierre, avec Denis PESCHANSKI et Henry ROUSSO (dir), *Le Régime de Vichy et les Français*. Paris : Fayard/IHTP, 1992/

DE GAULLE Charles, *Mémoires de guerre, L'Unité 1942-1944*. Paris : Plon, 1956.

MICHEL Henri, *Histoire de la Seconde Guerre mondiale*. Paris : PUF, 1977.

NOGUÈRES Henri, *La Vie quotidienne des résistants de l'Armistice à la Libération (1940-1945)*. Paris : Hachette, 1984.

LEVISSE TOUZÉ Christine, *Paris libéré Paris retrouvé*. Paris : Gallimard Découvertes, 1994.

MAN John, *Atlas du débarquement et de la bataille de Normandie*. Paris : Autrement, 1994.

Résistances 1940-1945, La Documentation photographique, n° 6102, août 1989.

Résistants et collaborateurs, *L'Histoire*, n° 80, juillet 1985.

ROUSSO Henri, *Les années noires, Vivre sous l'occupation*. Paris : Gallimard Découvertes, 1992.

SIMONNET Stéphane, *Atlas de la libération de la France 6 juin 1944-8 mai 1945*. Paris : Autrement, 2004.

VALLAUD Pierre, *La Seconde Guerre mondiale*. Paris : Acropole, 2004.

SUR LES MASSACRES

NICOLAÏDIS Dimitri, *Oublier nos crimes L'amnésie nationale : une spécificité française*. Paris : Autrement (collection Mémoires), 2002.

ROULOT Jean-François, *Le crime contre l'humanité*, Préface de Charalambos Apostolidis. Paris : L'Harmattan (collection Logiques juridiques), 2002.

PESCHANSKI Denis, *La France des camps, l'internement 1938-46*. Paris : Gallimard, 2002.

Projet de loi au sénat n° 294 (session ordinaire de 1999-2000) annexé au procès verbal de la séance du 29 mars 2000 autorisant l'adhésion au protocole additionnel aux conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la **protection des victimes des conflits armés internationaux** (protocole I) présenté au nom de M. Lionel Jospin, premier ministre par M. Hubert Védrine, ministre des Affaires étrangères.

SUR LA DIDACTIQUE PAR RAPPORT AU SUJET

Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2006-2007* Les programmes, Paris : CNDP, 2006.

1939-1945 - OCCUPATION - RÉSISTANCE

Ouvrages généraux

BOURNIER Isabelle, *Le Mémorial junior*. Caen : Mémorial de Caen, 2002.

CAMPANA, Gloria ; CAMPANA André, *Le Combat de Serge Klarsfeld : des crimes nazis à la responsabilité française*. Paris : MEN-Michkan World Productions-France 2, 1996. 1 VHS, 61 min.

CLERC, Catherine, « La Seconde Guerre mondiale en livres et en films », *Lire au Collège*, décembre 2001, n° 59-60.

GAUSSEN Dominique, *Jean Moulin et ceux qui ont dit non*. Paris : Mango Jeunesse (collection Regard d'aujourd'hui), 2002.

LEROUX, Bruno ; JOFFREDO, Loïc. « La Résistance : ces Français du refus », *Textes et documents pour la classe*, 15 février 1998, n° 750

REIGNIER Stéphane, *Sur le fil de l'histoire : cahier d'histoire, 3^e*. Caen : Mémorial de Caen (collection Thématique), 2002.

REIGNIER, Stéphane, *Le Génocide*. Caen : Mémorial de Caen, 2002.

La Seconde Guerre mondiale. *Science et vie junior*, dossier hors série, 2001, p. 1-63.

Souvenirs de jeunes pendant la guerre 1939-1945, *BT2. Nouvelle série*, novembre 2000, n° 33.

Vivre en France sous l'Occupation, *Textes et documents pour la classe*, mars 2003, n° 852, p. 3-53.

WIEVIORKA Annette ; Michel PIERRE. *La Seconde Guerre mondiale*. Paris : Casterman, 1999.



Annexe 1 / CHRONOLOGIES

1140	première mention du nom « Malliacum » dans le cartulaire de l'abbaye de Noyers
vers 1400	le bourg porte le nom de Maillé-Lailler
1639	premier registre paroissial
vers 1670	construction du château d'Argenson en intégrant une maison forte du XVe siècle.
1791	fusion de la paroisse d'Argenson.
1846	construction de la première école
1881	deux classes dans l'école (garçons et filles)
1887	création d'une nouvelle classe à la place de l'ancienne mairie
1889	vœu du conseil municipal de la création d'une halte sur la ligne de chemin de fer Paris-Bordeaux
1898	installation d'un sémaphore sur la voie ferrée
1899	adoption par le conseil municipal d'un plan d'alignement dans le bourg
1903	création du lavoir dans le bourg sur le Réveillon
1914-1918	23 hommes de Maillé sont tués pendant la Première Guerre mondiale
1919	71 élèves dans l'école de Maillé
1921	installation du téléphone à Maillé

L'Europe en crise dans l'entre-deux-guerres,

1919	traité de Versailles, traité de paix entre les alliés et l'Allemagne vaincue
1919	fondation de la 1 ^{re} République allemande dite de Weimar
1923-1933	crise économique sans précédent en Allemagne
janvier 1933	arrivée au pouvoir de Hitler
6 février 1934	manifestations nationalistes violentes à Paris
1936	remilitarisation de la Rhénanie
1936-1939	guerre civile en Espagne. Village de Guernica bombardé par l'aviation allemande afin de terroriser sa population
mars 1938	annexion de l'Autriche par le Reich, l'Anschluss
octobre 1938	annexion des Sudètes par le Reich après la conférence de Munich
9 novembre 1938	Nuit de cristal en Allemagne (pogrom organisé par les nazis contre les juifs)
mars 1939	dislocation de la Tchécoslovaquie
1 ^{er} septembre 1939	Hitler ordonne l'invasion de la Pologne

Maillé entre dans le XX^e siècle

1922	création d'un bureau de poste avec une cabine téléphonique
1924	installation électrique de 8 lampes d'éclairage public et électrification de l'école et de la mairie
1927	nouvel aménagement de la place de l'église
1931	extension du réseau électrique à l'ensemble de la commune
1933	51 élèves dans l'école de Maillé
1936	aménagement de l'école communale
1939	création de la halte ferroviaire

Cinq années de guerre

septembre 1939- mai 1940	« La drôle de guerre »
10 mai 1940	la débâcle des alliés suite à l'offensive allemande dans les Ardennes
17 juin 1940	l'arrêt des combats demandé par le maréchal Philippe Pétain, chef du gouvernement
18 juin 1940	l'appel du général de Gaulle à la B.B.C. à Londres
25 juin 1940	signature du traité d'armistice posant les bases de l'occupation
août 1940	le début de la bataille d'Angleterre
22 et 24 octobre 1940	les rencontres de Montoire-sur-le-Loir entre Hitler, Laval et Pétain
avril 1941	les troupes italiennes soutenues par les Allemands en Libye
juin 1941	attaque allemande contre l'URSS : opération Barbarossa
7 décembre 1941	attaque des troupes japonaises contre la flotte américaine de Pearl Harbor. Mondialisation du conflit
novembre 1942	débarquement des troupes anglo-américaines au Maroc
11 novembre 1942	occupation par les troupes allemandes de la zone libre de la France, contraire au traité d'armistice
31 janvier 1943	défaite des troupes allemandes à Stalingrad
21 juin 1943	arrestation de Jean Moulin, chef de la Résistance
11 juillet 1943	débarquement des troupes alliées en Sicile puis en Italie
6 juin 1944	débarquement de Normandie, opération Overlord
15 août 1944	débarquement de Provence
25 août 1944	libération de Paris
janvier 1945	Varsovie libérée par l'Armée rouge,
mars 1945	le Rhin franchi par la Première Armée française
8 mai 1945	fin de la guerre en Europe, capitulation allemande
6-9 août 1945	destruction des villes japonaises d'Hiroshima et de Nagasaki par des bombes atomiques
2 septembre 1945	fin de la Seconde Guerre mondiale, capitulation japonaise

La fin de la guerre

25 août 1944	Libération de Paris
1 ^{er} septembre 1944	Libération de Tours
10 septembre 1944	reddition de la « colonne Elster », près d'Issoudun
23 novembre 1944	libération de Strasbourg par le général Leclerc
30 avril 1945	suicide d'Adolf Hitler
8 mai 1945	fin de la guerre en Europe, capitulation allemande
6-9 août 1945	destructions des villes japonaises d'Hiroshima et de Nagasaki par des bombes atomiques américaines
2 septembre 1945	fin de la Seconde Guerre mondiale, capitulation japonaise

Annexe 2 / CRIME DE GUERRE

ARTICLE 8 DU STATUT DE ROME RÉGISSANT LES COMPÉTENCES DE LA COUR PÉNALE INTERNATIONALE (CPI)

« 2. Aux fins du Statut, on entend par crimes de guerre :

a) Les infractions graves aux Conventions de Genève du 12 août 1949, à savoir les actes ci-après lorsqu'ils visent des personnes ou des biens protégés par les dispositions des Conventions de Genève :

I) L'homicide intentionnel;

II) La torture ou les traitements inhumains, y compris les expériences biologiques;

III) Le fait de causer intentionnellement de grandes souffrances ou de porter gravement atteinte à l'intégrité physique ou à la santé;

IV) La destruction et l'appropriation de biens, non justifiées par des nécessités militaires et exécutées sur une grande échelle de façon illicite et arbitraire;

V) Le fait de contraindre un prisonnier de guerre ou une personne protégée à servir dans les forces d'une puissance ennemie;

VI) Le fait de priver intentionnellement un prisonnier de guerre ou toute autre personne protégée de son droit d'être jugé régulièrement et impartialement;

VII) Les déportations ou transferts illégaux ou les détentions illégales;

VIII) Les prises d'otages;

b) Les autres violations graves des lois et coutumes applicables aux conflits armés internationaux dans le cadre établi du droit international, à savoir les actes ci-après :

I) Le fait de lancer des attaques délibérées contre la population civile en général ou contre des civils qui ne prennent pas directement part aux hostilités;

II) Le fait de lancer des attaques délibérées contre des biens civils qui ne sont pas des objectifs militaires;

III) Le fait de lancer des attaques délibérées contre le personnel, les installations, le matériel, les unités ou les véhicules employés dans le cadre d'une mission d'aide humanitaire ou de maintien de la paix conformément à la Charte des Nations Unies, pour autant qu'ils aient droit à la protection que le droit international des conflits armés garantit aux civils et aux biens de caractère civil;

IV) Le fait de lancer une attaque délibérée en sachant qu'elle causera incidemment des pertes en vies humaines et des blessures parmi la population civile, des dommages aux biens de caractère civil ou des dommages étendus, durables et graves à l'environnement naturel qui seraient manifestement excessifs par rapport à l'ensemble de l'avantage militaire concret et direct attendu;

V) Le fait d'attaquer ou de bombarder, par quelque moyen que ce soit, des villes, villages, habitations ou bâtiments qui ne sont pas défendus et qui ne sont pas des objectifs militaires;

VI) Le fait de tuer ou de blesser un combattant qui, ayant déposé les armes ou n'ayant plus de moyens de se défendre, s'est rendu à discrétion;

VII) Le fait d'utiliser le pavillon parlementaire, le drapeau ou les insignes militaires et l'uniforme de l'ennemi ou de l'Organisation des Nations Unies, ainsi que les signes distinctifs prévus par les Conventions de Genève, et, ce faisant, de causer la perte de vies humaines ou des blessures graves;

VIII) Le transfert, direct ou indirect, par une puissance occupante d'une partie de sa population civile, dans le territoire qu'elle occupe, ou la déportation ou le transfert à l'intérieur ou hors du territoire occupé de la totalité ou d'une partie de la population de ce territoire;

IX) Le fait de lancer des attaques délibérées contre des bâtiments consacrés à la religion, à l'enseignement, à l'art, à la science ou à l'action caritative, des monuments historiques, des hôpitaux et des lieux où des malades ou des blessés sont rassemblés, pour autant que ces bâtiments ne soient pas alors utilisés à des fins militaires;

- X) Le fait de soumettre des personnes d'une partie adverse tombées en son pouvoir à des mutilations ou à des expériences médicales ou scientifiques quelles qu'elles soient qui ne sont ni motivées par un traitement médical ni effectuées dans l'intérêt de ces personnes, et qui entraînent la mort de celles-ci ou mettent sérieusement en danger leur santé;
- XI) Le fait de tuer ou de blesser par trahison des individus appartenant à la nation ou à l'armée ennemie;
- XII) Le fait de déclarer qu'il ne sera pas fait de quartier;
- XIII) Le fait de détruire ou de saisir les biens de l'ennemi, sauf dans les cas où ces destructions ou saisies seraient impérieusement commandées par les nécessités de la guerre;
- XIV) Le fait de déclarer éteints, suspendus ou non recevables en justice les droits et actions des nationaux de la partie adverse;
- XV) Le fait pour un belligérant de contraindre les nationaux de la partie adverse à prendre part aux opérations de guerre dirigées contre leur pays, même s'ils étaient au service de ce belligérant avant le commencement de la guerre;
- XVI) Le pillage d'une ville ou d'une localité, même prise d'assaut;
- XVII) Le fait d'utiliser du poison ou des armes empoisonnées;
- XVIII) Le fait d'utiliser des gaz asphyxiants, toxiques ou assimilés et tous liquides, matières ou engins analogues;
- XIX) Le fait d'utiliser des balles qui se dilatent ou s'aplatissent facilement dans le corps humain, telles que des balles dont l'enveloppe dure ne recouvre pas entièrement le centre ou est percée d'entailles;
- XX) Le fait d'employer les armes, projectiles, matériels et méthodes de combat de nature à causer des maux superflus ou des souffrances inutiles ou à agir sans discrimination en violation du droit international des conflits armés, à condition que ces moyens fassent l'objet d'une interdiction générale et qu'ils soient inscrits dans une annexe au présent Statut, par voie d'amendement adopté selon les dispositions des articles 121 et 123;
- XXI) Les atteintes à la dignité de la personne, notamment les traitements humiliants et dégradants;
- XXII) Le viol, l'esclavage sexuel, la prostitution forcée, la grossesse forcée, la stérilisation forcée ou toute autre forme de violence sexuelle constituant une infraction grave aux Conventions de Genève;
- XXIII) Le fait d'utiliser la présence d'un civil ou d'une autre personne protégée pour éviter que certains points, zones ou forces militaires ne soient la cible d'opérations militaires;
- XXIV) Le fait de lancer des attaques délibérées contre les bâtiments, le matériel, les unités et les moyens de transport sanitaires, et le personnel utilisant, conformément au droit international, les signes distinctifs prévus par les Conventions de Genève;
- XXV) Le fait d'affamer délibérément des civils, comme méthode de guerre, en les privant de biens indispensables à leur survie, notamment en empêchant intentionnellement l'arrivée des secours prévus par les Conventions de Genève;
- XXVI) Le fait de procéder à la conscription ou à l'enrôlement d'enfants de moins de 15 ans dans les forces armées nationales ou de les faire participer activement à des hostilités;
- c) En cas de conflit armé ne présentant pas un caractère international, les violations graves de l'article 3 commun aux quatre Conventions de Genève du 12 août 1949, à savoir les actes ci-après commis à l'encontre de personnes qui ne participent pas directement aux hostilités, y compris les membres de forces armées qui ont déposé les armes et les personnes qui ont été mises hors de combat par maladie, blessure, détention ou par toute autre cause :
- I) Les atteintes à la vie et à l'intégrité corporelle, notamment le meurtre sous toutes ses formes, les mutilations, les traitements cruels et la torture;
- II) Les atteintes à la dignité de la personne, notamment les traitements humiliants et dégradants;
- III) Les prises d'otages;
- IV) Les condamnations prononcées et les exécutions effectuées sans un jugement préalable, rendu par un tribunal régulièrement constitué, assorti des garanties judiciaires généralement reconnues comme indispensables;
- d) L'alinéa c) du paragraphe 2 s'applique aux conflits armés ne présentant pas un caractère international et ne s'applique donc pas aux situations de troubles ou tensions internes telles que les émeutes, les actes de violence sporadiques ou isolés et les actes de nature similaire;
- e) Les autres violations graves des lois et coutumes applicables aux conflits armés ne présentant pas un caractère international, dans le cadre établi du droit international, à savoir les actes ci-après :
- I) Le fait de lancer des attaques délibérées contre la population civile en général ou contre des civils qui ne prennent pas directement part aux hostilités;

- II) Le fait de lancer des attaques délibérées contre les bâtiments, le matériel, les unités et les moyens de transport sanitaires, et le personnel utilisant, conformément au droit international, les signes distinctifs prévus par les Conventions de Genève;
- III) Le fait de lancer des attaques délibérées contre le personnel, les installations, le matériel, les unités ou les véhicules employés dans le cadre d'une mission d'aide humanitaire ou de maintien de la paix conformément à la Charte des Nations Unies, pour autant qu'ils aient droit à la protection que le droit des conflits armés garantit aux civils et aux biens de caractère civil;
- IV) Le fait de lancer des attaques délibérées contre des bâtiments consacrés à la religion, à l'enseignement, à l'art, à la science ou à l'action caritative, des monuments historiques, des hôpitaux et des lieux où des malades et des blessés sont rassemblés, pour autant que ces bâtiments ne soient pas alors utilisés à des fins militaires;
- V) Le pillage d'une ville ou d'une localité, même prise d'assaut;
- VI) Le viol, l'esclavage sexuel, la prostitution forcée, la grossesse forcée, telle que définie à l'article 7, paragraphe 2, alinéa f), la stérilisation forcée, ou toute autre forme de violence sexuelle constituant une infraction grave aux Conventions de Genève;
- VII) Le fait de procéder à la conscription ou à l'enrôlement d'enfants de moins de 15 ans dans les forces armées ou de les faire participer activement à des hostilités;
- VIII) Le fait d'ordonner le déplacement de la population civile pour des raisons ayant trait au conflit, sauf dans les cas où la sécurité des civils ou des impératifs militaires l'exigent ;
- IX) Le fait de tuer ou de blesser par trahison un adversaire combattant;
- X) Le fait de déclarer qu'il ne sera pas fait de quartier;
- XI) Le fait de soumettre des personnes d'une autre partie au conflit tombées en son pouvoir à des mutilations ou à des expériences médicales ou scientifiques quelles qu'elles soient qui ne sont ni motivées par un traitement médical, ni effectuées dans l'intérêt de ces personnes, et qui entraînent la mort de celles-ci ou mettent sérieusement en danger leur santé;
- XII) Le fait de détruire ou de saisir les biens d'un adversaire, sauf si ces destructions ou saisies sont impérieusement commandées par les nécessités du conflit. »

Annexe 3 / CRIME CONTRE L'HUMANITÉ

ARTICLE 7 DU STATUT DE ROME RÉGISSANT LES CRIMES CONTRE L'HUMANITÉ

1. Aux fins du présent Statut, on entend par crime contre l'humanité l'un des actes ci-après commis dans le cadre d'une attaque généralisée ou systématique lancée contre une population civile et en connaissance de cette attaque :
 - a) Meurtre;
 - b) Extermination;
 - c) Réduction en esclavage;
 - d) Déportation ou transfert forcé de population;
 - e) Emprisonnement ou autre forme de privation grave de liberté physique en violation des dispositions fondamentales du droit international;
 - f) Torture;
 - g) Viol, esclavage sexuel, prostitution forcée, grossesse forcée, stérilisation forcée et toute autre forme de violence sexuelle de gravité comparable;
 - h) Persécution de tout groupe ou de toute collectivité identifiable pour des motifs d'ordre politique, racial, national, ethnique, culturel, religieux ou sexiste au sus du paragraphe 3, ou en fonction d'autres critères universellement reconnus comme inadmissibles en droit international, en corrélation avec tout acte visé dans le présent paragraphe ou tout crime relevant de la compétence de la Cour;
 - i) Disparitions forcées;
 - j) Apartheid;
 - k) Autres actes inhumains de caractère analogue causant intentionnellement de grandes souffrances ou des atteintes graves à l'intégrité physique ou à la santé physique ou mentale.
2. Aux fins du paragraphe 1 :
 - a) Par attaque lancée contre une population civile, on entend le comportement qui consiste à multiplier les actes visés au paragraphe 1 à l'encontre d'une population civile quelconque, en application ou dans la poursuite de la politique d'un État ou d'une organisation ayant pour but une telle attaque;
 - b) Par extermination, on entend notamment le fait d'imposer intentionnellement des conditions de vie, telles que la privation d'accès à la nourriture et aux médicaments, calculées pour entraîner la destruction d'une partie de la population;
 - c) Par réduction en esclavage, on entend le fait d'exercer sur une personne l'un ou l'ensemble des pouvoirs liés au droit de propriété, y compris dans le cadre de la traite des être humains, en particulier des femmes et des enfants à des fins d'exploitation sexuelle;
 - d) Par déportation ou transfert forcé de population, on entend le fait de déplacer des personnes, en les expulsant ou par d'autres moyens coercitifs, de la région où elles se trouvent légalement, sans motifs admis en droit international;
 - e) Par torture, on entend le fait d'infliger intentionnellement une douleur ou des souffrances aiguës, physiques ou mentales, à une personne se trouvant sous sa garde ou sous son contrôle; l'acceptation de ce terme ne s'étend pas à la douleur ou aux souffrances résultant uniquement de sanctions légales, inhérentes à ces sanctions ou occasionnées par elles;
 - f) Par grossesse forcée, on entend la détention illégale d'une femme mise enceinte de force, dans l'intention de modifier la composition ethnique d'une population ou de commettre d'autres violations graves du droit international. Cette définition ne peut en aucune manière s'interpréter comme ayant une incidence sur les lois nationales relatives à l'interruption de grossesse;
 - g) Par persécution, on entend le déni intentionnel et grave de droits fondamentaux en violation du droit international, pour des motifs liés à l'identité du groupe ou de la collectivité qui en fait l'objet;
 - h) Par apartheid, on entend des actes inhumains analogues à ceux que vise le paragraphe 1, commis dans le cadre d'un régime institutionnalisé d'oppression systématique et de domination d'un groupe racial sur tout autre groupe racial ou

tous autres groupes raciaux et dans l'intention de maintenir ce régime;

i) Par disparitions forcées, on entend les cas où des personnes sont arrêtées, détenues ou enlevées par un État ou une organisation politique ou avec l'autorisation, l'appui ou l'assentiment de cet État ou de cette organisation, qui refuse ensuite d'admettre que ces personnes sont privées de liberté ou de révéler le sort qui leur est réservé ou l'endroit où elles se trouvent, dans l'intention de les soustraire à la protection de la loi pendant une période prolongée.

3. Aux fins du présent Statut, le terme sexe s'entend de l'un et l'autre sexes, masculin et féminin, suivant le contexte de la société. Il n'implique aucun autre sens.

Le crime contre l'humanité est précédé de l'article 6 définissant le crime de génocide.

Annexe 4 / CRIME DE GÉNOCIDE

ARTICLE 6 DU STATUT DE ROME RÉGISSANT LE CRIME DE GÉNOCIDE

Aux fins du présent Statut, on entend par crime de génocide l'un des actes ci-après commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :

- a) Meurtre de membres du groupe ;
- b) Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ;
- c) Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ;
- d) Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ;
- e) Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.



Annexe 5 /

BO - HORS SÉRIE N° 6 DU 29 AOÛT 2000

En classe de seconde : «De la vie en société à la citoyenneté»

La découverte de la citoyenneté se fait à partir de l'étude de la vie sociale que l'élève peut comprendre pour remonter, par analyse, à sa source politique et à sa construction dans le temps. Des objets d'étude, choisis dans la vie sociale, servent de base à ce travail et permettent de faire découvrir par les élèves une ou plusieurs dimensions de la citoyenneté. Par là, on approfondit et enrichit ce qui a été acquis au collège.

En classe de première : «Institutions et pratiques de la citoyenneté»

L'étude de la citoyenneté permet l'analyse du fonctionnement des principales institutions politiques de la cité. Les grands principes constitutionnels ouvrent sur les institutions de la démocratie avec les partis politiques, les systèmes électoraux et les libertés publiques. La présentation des institutions judiciaires peut être faite à partir de divers niveaux intéressant particulièrement les classes concernées (prud'hommes et législation du travail, tribunal de commerce et technologies de la vente, autorité légitime et tribunaux d'exception par exemple). La diversité des conceptions, des institutions et des pratiques de la citoyenneté est appréhendée, par une méthode comparative, dans le temps et dans l'espace.

En classe terminale : «La citoyenneté à l'épreuve des transformations du monde contemporain»

La confrontation de la citoyenneté aux grandes transformations du monde contemporain permet de déboucher, hors de toute intention polémique, sur des thèmes faisant débat, par exemple les différentes conceptions de l'égalité, le rôle des médias, l'indépendance de la justice, ou sur des questions résultant des évolutions familiales, scientifiques ou sociales. On aborde aussi les problèmes posés par l'unification européenne et la mondialisation avec leur impact sur les institutions politiques. On traite notamment le thème de «la défense et la paix» sur lequel le système éducatif s'est engagé à faire réfléchir les élèves dans le cadre de la fin du système de conscription.

En classe de seconde

II - Thèmes et notions

Afin de limiter les risques d'une trop grande dispersion, quatre thèmes sont proposés pour servir d'entrée dans le programme de la classe de seconde. Ils permettent d'appliquer la démarche retenue : partir de la vie en société pour illustrer une dimension de la citoyenneté. Ce sont :

Citoyenneté et civilité

Citoyenneté et intégration

Citoyenneté et travail

Citoyenneté et transformation des liens familiaux

On utilisera, au choix, un ou plusieurs de ces quatre thèmes qui ne sont pas énoncés dans un ordre contraignant. Un document d'accompagnement présente des illustrations possibles de la méthode préconisée. Il montre que le même thème peut être utilisé de plusieurs manières, suggérant qu'au fil du temps, ces illustrations pourront se périmérer ou s'enrichir de matériaux fournis par l'actualité ainsi que des pratiques et innovations des professeurs.

À partir du travail sur l'un ou plusieurs de ces thèmes, les sept notions suivantes doivent être abordées et avoir reçu une première définition :

Civilité

Intégration

Nationalité

Droit

Droits de l'homme et du citoyen

Droits civils et politiques

Droits sociaux et économiques

Ces notions, présentes dans les programmes du collège et des autres disciplines de la classe de seconde, permettent de comprendre le sens de la citoyenneté en partant des expériences des élèves et de leurs représentations.

Au terme de la classe de seconde, une synthèse des différents acquis se réalisera autour de la définition de la citoyenneté.

Annexe 6 /

BO - HORS SÉRIE N° 7 DU 31 AOÛT 2000

En classe de première : « Institutions et pratiques de la citoyenneté »

L'étude de la citoyenneté permet l'analyse du fonctionnement des principales institutions politiques de la cité. Les grands principes constitutionnels ouvrent sur les institutions de la démocratie avec les partis politiques, les systèmes électoraux et les libertés publiques. La présentation des institutions judiciaires peut être faite à partir de divers niveaux intéressant particulièrement les classes concernées (prud'hommes et législation du travail, tribunal de commerce et technologies de la vente, autorité légitime et tribunaux d'exception par exemple). La diversité des conceptions, des institutions et des pratiques de la citoyenneté est appréhendée, par une méthode comparative, dans le temps et dans l'espace. (...)

«Institutions et pratiques de la citoyenneté» Conformément aux principes généraux de l'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale publiés avec le programme de la classe de seconde, l'ECJS a pour objet en classe de première le sens du politique. Il ne s'agit pas d'enseigner la science politique, mais de susciter chez les élèves des questions et une réflexion qui leur permettent de mieux comprendre comment fonctionne la vie politique des sociétés contemporaines. Cet enseignement mobilise à la fois les notions acquises au collège, des savoirs enseignés dans différentes matières et les acquis de l'éducation civique, juridique et sociale de la classe de seconde. Il s'efforce d'apporter une meilleure compréhension de la fonction du droit, des institutions politiques et de l'action des citoyens dans la communauté politique.

Orientations principales des thèmes

1 - Exercice de la citoyenneté, représentation et légitimité du pouvoir politique

Si toute société est caractérisée par l'existence de relations de pouvoir, on peut s'interroger sur la spécificité du pouvoir politique. Il peut être défini par sa légitimité, c'est-à-dire par une acceptation fondée sur le consentement des membres de la société. La légitimité repose sur des principes et des pratiques qui ont varié dans le temps et dans l'espace. Dans les sociétés démocratiques contemporaines, elle repose essentiellement sur la légalité qui fonde l'État de droit.

L'analyse des modes d'attribution et d'exercice du pouvoir pourra être approfondie. Contrairement aux régimes totalitaires, les démocraties représentatives constituent une organisation du pouvoir politique dont la légitimité passe par la reconnaissance de la souveraineté populaire et dont l'exercice repose sur la délégation de cette souveraineté. Les débats de la Révolution ont montré l'opposition entre les tenants de la démocratie directe et ceux de la démocratie représentative des sociétés démocratiques modernes. Le peuple délègue sa souveraineté par le biais d'élections régulières et concurrentielles à des élus chargés, pour un temps et sous des formes déterminées par la loi, de s'occuper des affaires publiques.

En ce sens, la représentation politique désigne le processus par lequel des gouvernants sont légitimés par l'élection pour parler au nom du peuple et habilités à décider en son nom. L'interrogation sur les formes de la représentation politique et les problèmes qu'elle rencontre peut servir de point de départ à la réflexion.

Celle-ci mérite enfin d'être enrichie par l'analyse d'un ensemble de concepts : pouvoir, domination, autorité, violence, et leur mise en relation à travers des faits précis. Il est en effet recommandé d'étudier ce thème en partant d'un exemple.

4 - Exercice de la citoyenneté et devoirs du citoyen

Si l'État républicain garantit les libertés individuelles et les droits du citoyen, les devoirs du citoyen sont la contrepartie et la condition de ces droits. Toutefois, l'État semble exercer une pression dont le citoyen prétend parfois s'affranchir (fraudes, désobéissance à la loi, incivisme, dégradation des biens publics, destruction de la propriété collective). Il importe donc de montrer en quoi le respect de la loi et de ses devoirs par le citoyen n'est pas un conditionnement à l'obéissance ; c'est, tout au contraire, son choix libre et raisonné d'institutions sans lesquelles les libertés, les droits et la sécurité ne pourraient exister.

On pourra alors analyser les devoirs fondamentaux du citoyen : le devoir électoral, le devoir fiscal, le devoir de défense, le devoir de solidarité. Ces devoirs, qui ont conduit à une extension de l'intervention de l'État dans les différentes sphères de la vie sociale, suscitent des interrogations nouvelles sur les relations entre les contraintes collectives et les libertés des individus.

Le devoir de défense, depuis la suspension de la conscription et l'instauration de l'Appel de préparation à la défense (APD), ainsi que la mise en place du parcours citoyen, exigent que l'école soit partie prenante d'une réflexion critique sur les moyens de préserver les valeurs de civilisation et de liberté fondatrices de notre démocratie, sur la sécurité collective des citoyens, sur le devoir d'ingérence lorsque les droits de l'homme ou le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes sont outrageusement bafoués, sur les engagements humanitaires, et tout particulièrement sur le rôle et l'usage des forces armées dans ces contextes.

BO HORS SÉRIE N°3 DU 30 AOÛT 2001

En classe terminale : « La citoyenneté à l'épreuve des transformations du monde contemporain »

La confrontation de la citoyenneté aux grandes transformations du monde contemporain permet de déboucher, hors de toute intention polémique, sur des thèmes faisant débat, par exemple les différentes conceptions de l'égalité, le rôle des media, l'indépendance de la justice, ou sur des questions résultant des évolutions familiales, scientifiques ou sociales. On aborde aussi les problèmes posés par l'unification européenne et la mondialisation avec leur impact sur les institutions politiques. On traite notamment le thème de « la défense et la paix » sur lequel le système éducatif s'est engagé à faire réfléchir les élèves dans le cadre de la fin du système de conscription.

Orientations principales des thèmes

La citoyenneté et les exigences renouvelées de justice et d'égalité

La justice est à la fois un principe qui sert de fondement aux sociétés démocratiques et un ensemble d'institutions qui doivent appliquer ce principe. L'un et l'autre reposent sur l'exigence d'égalité. L'égalité est l'un des principes qui fondent les relations politiques en démocratie. Elle fut inscrite dans l'article premier de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, reprise par la Constitution de la Cinquième République. Au regard du droit, tous les citoyens sont égaux : ils ont les mêmes droits civils et politiques, les mêmes libertés fondamentales. Tous les hommes, même non citoyens, ont les mêmes droits civils, économiques et sociaux. Les inégalités sociales, économiques, culturelles ou mêmes physiques ne peuvent justifier aucune différence de droits. Si l'égalité civile et politique des citoyens est ainsi la première condition d'une société démocratique, les sociétés démocratiques contemporaines renouvellent ces exigences en amenant à interroger la représentation de l'intérêt général, les exigences de liberté et de responsabilité, par exemple dans les domaines de la protection sociale, des droits des communautés culturelles, des revendications de l'individu.

- Comment une société démocratique gère-t-elle aujourd'hui les inégalités de patrimoine, de salaires, d'accès à l'emploi, à la santé, à la culture, à l'éducation ?
Le principe de justice sociale peut-il justifier des différences de traitement entre les citoyens selon les situations particulières ?
- Des groupes particuliers, territoriaux, sexuels, culturels, peuvent-ils obtenir la reconnaissance de droits propres ?
La justice n'est pas seulement une idée, c'est aussi une institution qui dit le droit et sanctionne ceux qui enfreignent la loi. Cette mission suppose l'indépendance de l'autorité judiciaire à l'égard des pouvoirs législatif et exécutif, sans que disparaisse pour autant la responsabilité civile, pénale et disciplinaire de ceux qui l'exercent. On constate aussi que les citoyens font de plus en plus appel au juge pour régler des contentieux de toutes sortes qui ne cessent de croître dans l'espace public et les relations privées.
- Comment interpréter le rôle des juges dans les démocraties contemporaines ?
- Pourquoi la justice en tant qu'institution est-elle si souvent sollicitée par les justiciables ?
- Ne risque-t-on pas de réduire la citoyenneté à la seule qualité de justiciable ?

Annexe 7 /

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE POUR LES CERTIFICATS D'APTITUDE PROFESSIONNELLE

A. du 26-6-2002. JO du 5-7-2002

NOR : MENE0201499A

RLR : 545-0a

MEN - DESCO A4

Vu Code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; D. n° 2002-463 du 4-4-2002 ; avis du CNP du 28-5-2002 ; avis du CSE du 6-6-2002

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

I - Principes généraux

Les programmes d'histoire et de géographie ont pour ambition première de contribuer, au sein de l'enseignement général, à ouvrir l'intelligence des élèves, des apprentis et des adultes en formation à une compréhension du monde d'aujourd'hui. En effet, l'enseignement de l'histoire et de la géographie entend pouvoir donner à tous les candidats des éléments forts de culture commune qui leur permettront d'être autonomes dans leurs choix et leurs opinions et d'exercer une citoyenneté responsable. Il s'agit aussi pour les élèves scolarisés et les apprentis, de conforter la formation reçue au collège et, pour tous candidats, d'aborder des sujets de réflexion en prise avec les grands problèmes de société actuels.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie en CAP concourt à :

- consolider les grands repères historiques et spatiaux indispensables à la compréhension des thèmes étudiés ;
- mobiliser des connaissances et des notions essentielles d'histoire et de géographie permettant de donner du monde actuel une vision globale et cohérente ;
- renforcer les capacités d'analyse et de synthèse ;
- apprendre à rechercher et à traiter des informations en utilisant des ressources documentaires diverses, faisant appel, entre autres, aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ;
- proposer des démarches conduisant progressivement à l'autonomie ;
- développer, en collaboration avec les autres disciplines, des capacités d'expression orale et écrite ainsi que des aptitudes plus générales à gérer son temps et à organiser son travail.

II - Démarches et méthodes

Le programme d'histoire et de géographie de CAP est libellé en sept grands thèmes généraux qui peuvent être étudiés de manière plus ou moins exhaustive selon le temps de formation dont dispose le professeur ou le formateur. L'ordre de présentation des thèmes du programme n'induit pas un ordre de traitement ; il peut donner lieu à des progressions différentes, dans le respect de la liberté pédagogique de l'enseignant.

Chaque thème général comprend deux sujets d'étude permettant la mise en œuvre d'activités de formation variées qui doivent tenir compte du niveau de formation des élèves, des apprentis et des stagiaires de la formation continue, ainsi que du temps disponible. Cet enseignement développe tout au long de la formation aussi bien des compétences spécifiques à l'histoire et à la géographie que des compétences communes aux autres disciplines ou enseignements, et particulièrement au français et à l'éducation civique, juridique et sociale.

Pour l'enseignant d'histoire et de géographie, il s'agit surtout de trouver les angles d'approche et les méthodes de travail qui rendent ces disciplines attrayantes, de montrer leur utilité et leur complémentarité pour mieux faire connaître et comprendre aux élèves, aux apprentis et aux adultes en formation le monde dans lequel ils vivent. Il s'agit aussi de répondre à leur curiosité, en s'appuyant sur leur environnement personnel et professionnel et sur l'actualité. L'enseignant veille à ne pas concevoir le cours comme une accumulation d'informations et de faits, mais comme une réponse argumentée à

une problématique explicitement posée. Il utilise systématiquement des documents variés (cartes à différentes échelles, textes d'origines diverses, graphiques, images fixes, documents audiovisuels, etc.) qu'il s'agit d'analyser et de mettre en relation pour mobiliser des connaissances et construire des savoirs élaborés. L'apprentissage de méthodes pour exploiter les documents ne doit pas être une fin en soi, car la recherche d'une signification est la préoccupation première.

Les démarches mises en œuvre en histoire et en géographie pourront ainsi, en collaboration avec les autres disciplines et enseignements, concourir à la recherche permanente du sens, ainsi qu'à l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique. Ces démarches doivent aussi faciliter la poursuite ou la reprise d'une formation après le CAP.

III - Compétences

Les compétences suivantes sont à mettre en œuvre dans leur globalité afin de permettre le traitement des sujets d'étude.

- Identifier les informations nécessaires
- La durée.
- L'espace.
- Les acteurs.
- Le contexte.

Utiliser pour comprendre la situation

- Des connaissances.
- Un vocabulaire historique ou géographique.
- Des outils.

Construire un raisonnement argumenté pour expliquer

- La situation.
- L'évolution.
- Les enjeux.

Rendre compte

- À l'écrit.
- À l'oral.

IV - Contenus : "comprendre le monde d'aujourd'hui"

Les thèmes généraux et les sujets d'étude prennent ancrage dans le XX^e siècle pour leur dimension historique et dans des espaces à différentes échelles pour leur dimension géographique.

Le programme de CAP s'inscrit dans l'ensemble des programmes d'histoire et de géographie de la voie professionnelle. Il s'adresse à des élèves¹ dont beaucoup sont dans la vie active ou le seront après le diplôme ; c'est pourquoi il se situe dans une perspective résolument globalisante. L'histoire et la géographie concourent à expliquer le monde dans lequel vivent les élèves. En histoire, la période envisagée est ancrée dans le XX^e siècle dont les événements et les situations historiques permettent de comprendre le temps présent. En géographie, l'étude part des espaces vécus pour appréhender de façon multiscale tous les espaces, jusqu'à l'échelle mondiale.

Sept grands thèmes généraux

Ils sont accompagnés d'un bref commentaire.

Trois sont à dominante historique :

« *Guerres et conflits contemporains* »

Problématiques

L'étude du thème permet d'identifier et de comprendre les formes de conflits qui se déroulent dans le monde d'aujourd'hui et l'instabilité dont ils sont les causes et les conséquences. Ces conflits se manifestent le plus souvent par des guerres qui révèlent des situations de tensions entre des entités politiques et territoriales, généralement des États. Ils peuvent prendre des formes moins violentes, voire rester au niveau des intentions politiques.

Pour aborder cette diversité, l'étude des conflits du XX^e siècle permet de rappeler que, jamais auparavant dans l'histoire, les guerres n'avaient connu une telle ampleur, ni par leur étendue (guerre mondiale), ni par les moyens mis en œuvre (guerre totale), ni par les projets et les actes destructeurs dont ils ont été porteurs (génocide). Parallèlement, on peut montrer la

grande variété des niveaux de conflictualité au temps de la guerre froide ou de l'émancipation des peuples colonisés. Ce qui est étudié pour le XX^e siècle n'est pas étranger au monde d'aujourd'hui ou à celui d'un passé encore brûlant : le génocide rwandais trouve ses racines dans l'héritage colonial qui a laissé des États sans nations ; la superpuissance américaine affirmée durant la Seconde Guerre mondiale et au temps de la guerre froide se trouve, depuis l'effondrement de l'URSS, en position de « gendarme du monde » et de puissance hégémonique mais contestée.

Types de guerres et de conflits du XX^e siècle

Le premier sujet d'étude présente un regard rétrospectif sur le XX^e siècle. Il veut d'abord donner des clefs pour comprendre le monde d'aujourd'hui, ce qui permet de mettre en évidence le processus de la multiplication des États. Leur nombre est passé de quarante au début du XX^e siècle à près de deux cents aujourd'hui. Dans cette évolution, les guerres et les conflits sont constamment présents, même si des traités internationaux finissent par reconnaître les nouveaux États : nouvelles cartes de l'Europe après la Première Guerre mondiale et après la Seconde Guerre mondiale ; émancipation des territoires coloniaux ; morcellement de l'Europe centrale et orientale (la disparition du bloc soviétique s'est déroulée de manière plus pacifique mais a généré de nouveaux conflits, par exemple en ex-Yougoslavie ou en Tchétchénie). La multiplication d'États n'assure pas nécessairement le triomphe de l'État-nation : les pays anciennement colonisés ont souvent conservé les frontières tracées par les États colonisateurs ; ces frontières sont sources de nouveaux conflits intra et/ou interétatiques ; des séparatismes affaiblissent les États constitués, y compris en Europe où l'État-nation s'est affirmé le plus précocement.

« La démocratie contemporaine en France et en Europe »,

« Les progrès contemporains des sciences, des techniques et de la communication »,

Trois sont à dominante géographique :

« Du local au mondial : les territoires contemporains »,

« Inégalités et dépendances dans le monde d'aujourd'hui »,

« L'homme et sa planète aujourd'hui », page 17.

Le thème « Culture mondiale et pluralité des cultures contemporaines » croise les deux disciplines.

Quatorze sujets d'étude

Ils se situent à deux niveaux :

- le premier, global, traite le thème général ;
- le second se focalise sur un aspect plus restreint ou plus proche du vécu de l'élève.

Annexe 8 /

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE POUR LES CERTIFICATS D'APTITUDE PROFESSIONNELLE

A. du 26-6-2002. JO du 5-7-2002

NOR : MENE0201498A

RLR : 545-0a

MEN - DESCO A4

Vu Code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; D. n° 2002-463 du 4-4-2002 ; avis du CNP du 28-5-2002 ; avis du CSE du 6-6-2002

Article 1 - Le programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale pour les certificats d'aptitude professionnelle est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 26 juin 2002

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire

Jean-Paul de GAUDEMAR

Annexe Éducation civique, juridique et sociale

I - Principes généraux

L'enseignement professionnel a toujours souligné sa double mission de préparer les jeunes, élèves et apprentis qui lui sont confiés, à l'exercice d'un métier en même temps qu'à celui de leur citoyenneté. Cette finalité est confirmée par la vocation d'insertion professionnelle des CAP.

L'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale s'applique à tous les lycées (LEG et LP). Il est donc également mis en œuvre dans les classes préparant au CAP.

Les enseignants, dans les classes préparant au CAP, pratiquent une pédagogie active et inductive, favorisent l'expression orale et sont habitués au travail interdisciplinaire. Ils établissent des contacts fréquents avec le monde socio-économique et mettent en pratique une réelle pédagogie de l'alternance. L'ensemble de ces méthodes facilite la mise en œuvre de l'enseignement de l'ECJS.

Les élèves et apprentis préparant un CAP atteignent souvent leur majorité civile et politique au cours de leur formation qui se déroule pour une partie importante en entreprise. C'est pourquoi l'enseignement de l'ECJS est particulièrement adapté à ces jeunes ; ceux-ci possèdent souvent une expérience et une sensibilité sociales riches qui trouvent un prolongement dans l'apprentissage de l'exercice de la citoyenneté.

1.1 L'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté est l'un des fondements du système éducatif. Elle contribue à constituer le lien civique fondateur de la République. Le citoyen se définit par l'exercice éclairé de droits politiques et sociaux ; aussi doit-il être capable de montrer un esprit critique, d'exprimer un discours raisonné, d'accepter le débat, de participer à la vie de la Cité. Ce sont ces aptitudes que l'ECJS cherche à développer.

L'éducation à la citoyenneté passe déjà par de nombreuses instances dans les lycées, qu'il s'agisse des dispositifs nationaux comme les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté ou les Conseils de la vie lycéenne et autres modalités favorisant l'expression et la représentation des lycéens, ou qu'il s'agisse des multiples initiatives locales. L'ECJS ne

prétend, ni ne doit s'y substituer. Complémentaire de ces dispositifs de la vie scolaire, elle constitue un enseignement spécifique qui ne se confond pas avec ceux-ci ; cet enseignement permet une réflexion sur la constitution du lien civique et les questions collectives et politiques qui traversent notre société.

Nouvel enseignement, l'ECJS ne constitue pas pour autant une nouvelle discipline. Déjà les disciplines existantes, générales et professionnelles, concourent toutes à la construction d'un citoyen responsable et libre, éclairé par des savoirs et instruit par des techniques. Au CAP, plus particulièrement le français, l'histoire-géographie, la vie sociale et professionnelle, ainsi que certaines disciplines d'enseignement professionnel en fonction des secteurs (comme par exemple, l'initiation économique et juridique), transmettent savoirs, informations et analyses sur plusieurs dimensions de la vie civique, politique, juridique ou sociale ; cela constitue une ressource importante pour traiter les questions abordées en ECJS. Cet enseignement se fonde sur ces acquis et doit donc principalement favoriser la mobilisation de ces savoirs pour traiter des grandes questions de la vie sociale. Toutes les disciplines de la voie professionnelle peuvent de ce fait être largement sollicitées.

Ce processus doit contribuer, à terme, à l'épanouissement d'un citoyen autonome, exerçant sa raison critique dans la Cité à laquelle il participe activement. Ainsi se constitue une morale civique fondée sur le respect de l'autre - nécessaire à l'indispensable «savoir-vivre ensemble» - et appuyée sur une dimension citoyenne faite d'intérêt pour les questions collectives et pour la chose publique.

II - Programme pour le cap

II.1 Objectif général

Quel que soit le parcours des élèves, l'objectif de l'ECJS en CAP est de faire redécouvrir l'importance et les enjeux de la citoyenneté en s'appuyant sur de grandes questions sociales.

Il s'agit de partir de questions publiques intéressant les élèves, de la vie sociale pour remonter, par analyse, à la citoyenneté, à sa source politique et à sa construction dans le temps. On se doit donc de sélectionner des sujets dans la vie sociale, saisissables par les élèves, susceptibles d'éclairer une ou plusieurs des dimensions de la citoyenneté.

Le caractère professionnel de la préparation au CAP exige naturellement de donner toute leur importance aux questions de la citoyenneté au travail.

II.2 Notions et thèmes

L'objectif d'une éducation civique est d'aboutir à ce que les élèves s'approprient le mieux possible les 7 notions fondamentales suivantes, au cœur desquelles citoyenneté et droits de l'homme et du citoyen constituent le socle d'une éducation civique :

- citoyenneté ;
- droits de l'Homme et du citoyen ;
- civisme ;
- état de droit ;
- nationalité ;
- représentation ;
- participation.

Le tableau suivant montre qu'à partir de ces notions fondamentales coordonnées entre elles, d'autres notions peuvent être éventuellement mobilisées.

CITOYENNETÉ - DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN	
Civisme	Civilité Démocratie
État de droit	Devoirs Droits civils, politiques et sociaux Droit du travail

	Égalité
Représentation et participation politiques	Éthique
	Intégration
	Interêt général
Participation sociale et économique	Justice
	Laïcité
	Liberté
	République

Cinq thèmes sont proposés pour servir d'entrée dans le programme du cycle CAP :

- exercice de la citoyenneté, civilité et droits de l'Homme et du citoyen ;
- exercice de la citoyenneté et intégration ;
- exercice de la citoyenneté, travail et justice sociale ;
- exercice de la citoyenneté, représentation et participation politiques ;
- exercice de la citoyenneté et grands défis du monde contemporain.

Le choix d'une question faisant débat dans l'un ou plusieurs de ces cinq thèmes permet d'éclairer le sens que prend la citoyenneté. La même notion peut être abordée en partant de thèmes différents, et le même thème peut être utilisé de plusieurs manières. Au fil du temps, les illustrations choisies pourront s'enrichir de matériaux fournis par l'actualité ainsi que des pratiques et innovations des professeurs. Ces cinq thèmes ne constituent donc pas un programme à traiter de manière exhaustive mais fournissent des moyens de faire appréhender par les élèves la portée et la signification de la citoyenneté.

En traitant une ou plusieurs questions suggérées par ces thèmes d'entrée, il s'agit de mettre en évidence les notions fondamentales qui constituent le corps du programme.

Selon les questions choisies, ces notions peuvent s'articuler de manière variée. Ces notions sont par ailleurs polysémiques ; il ne s'agit pas de procéder à une étude exhaustive de chacune d'elles, il convient seulement de les mobiliser à partir de questions concrètes pour que les élèves puissent s'approprier la notion de citoyenneté.

II.3 Orientation principale des thèmes

II.3.1 Citoyenneté, civilité et droits de l'homme et du citoyen

La vie quotidienne dans la Cité fournit de nombreuses occasions de réflexion sur la nécessaire civilité des rapports humains : le respect de l'autre est la première condition de l'exercice de la citoyenneté. Civilité et citoyenneté sont deux notions à clairement distinguer en soulignant que la citoyenneté ne saurait se réduire à la simple civilité. La citoyenneté implique la participation à une communauté politique, la reconnaissance et l'exercice des droits civils, politiques et sociaux, tels qu'ils sont définis dans les textes fondateurs de la République. La civilité est une condition de la citoyenneté mais le plein exercice de la citoyenneté est aussi une condition d'une société civilisée.

L'analyse des droits et de leur exercice peut s'appliquer à toutes les sphères de la vie sociale : familiale, locale, associative, professionnelle, politique, internationale, etc.

II.3.2 Citoyenneté et intégration

Ce thème permet de mettre en valeur les modalités et les fonctionnements de l'intégration.

On pourra en repérer les différents niveaux.

En partant d'exemples concrets concernant la lutte contre les discriminations, on aborde la question de l'intégration sociale et les formes diverses d'exclusion.

L'étude des principes fondamentaux de la nationalité française et de ses modes d'acquisition offre l'occasion d'analyser la notion d'intégration à la nation.

Enfin on peut mettre en valeur la spécificité du lien à la République, aux valeurs qu'elle incarne, aux droits fondamentaux qu'elle garantit et aux devoirs qu'elle implique ; dans ce cadre on peut réfléchir à la question de l'expression des particularismes dans la République.

II.3.3 Citoyenneté, travail et justice sociale

Dans les sociétés contemporaines, où le travail est un des principaux vecteurs de l'intégration sociale, chômage, précarité de l'emploi et pauvreté portent atteinte en même temps au lien social et au lien civique. Plusieurs disciplines enseignées dans la voie professionnelle soulignent dans leur programme et/ou référentiel les enjeux civiques de la vie professionnelle. Il s'agit ici de les reprendre pour mettre en évidence les interrogations posées par l'exercice de la citoyenneté dans la vie professionnelle comme dans la vie sociale (représentation des salariés, paritarisme, sécurité sociale...). Le droit du travail et l'exercice du droit syndical doivent être abordés avec les élèves avant leur insertion professionnelle.

II.3.4 Citoyenneté, représentation et participation politiques

L'exercice de la citoyenneté politique via le suffrage universel est à la base de la démocratie représentative. Cette pratique fonde sa légitimité dans le cadre de l'État de droit. Si le citoyen exerce sa souveraineté par l'élection de représentants, il ne renonce pas pour autant à d'autres formes de participation.

Le statut de citoyen suppose le dépassement des différences sociales, professionnelles, culturelles, religieuses mais ne les abolit pas. Les rapports entre la citoyenneté politique et la citoyenneté sociale sont au cœur de la question de la participation.

L'étude du vote et de la participation électorale, comme l'étude des actions collectives, des mouvements sociaux et de toutes les formes d'expression publique, de l'échelle locale à l'échelle européenne ou mondiale, peuvent être envisagées et étudiées en relation avec l'actualité nationale et internationale.

II.3.5 Citoyenneté et grands défis du monde contemporain

L'évolution des sciences et des techniques, la construction européenne, les questions de la mondialisation, de la paix et de la guerre sont des sujets qui peuvent aider à s'interroger sur le sens et les réalités que revêt, aujourd'hui, la citoyenneté.

L'exercice contemporain de la citoyenneté, confronté aux effets du progrès scientifique et technique, suscite des interrogations et des exigences nouvelles en matière de droits, de justice, de liberté, de responsabilité et de sécurité.

De nos jours, la dimension nationale de la citoyenneté se trouve mise à l'épreuve par la construction de l'Union européenne et par les formes prises par la mondialisation.

Enfin les questions de la sécurité internationale, de la défense, du maintien de la paix fournissent des sujets pertinents de réflexion sur l'exercice de la citoyenneté dans le monde contemporain. À ce sujet, l'application de la loi du 28 octobre 1997 conduit à étudier la signification du devoir de défense.

Annexe 9 /

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE EN SECONDE PROFESSIONNELLE - BO N° 31 DU 30 JUILLET 1992

L'enseignement de l'histoire et de la géographie est tourné vers la compréhension du monde contemporain. Il en révèle l'organisation et le fonctionnement dans l'espace terrestre ; il en fait saisir les racines. Il s'applique à rendre intelligibles ses évolutions récentes. Il donne du monde actuel une vision globale et cohérente. En collaboration avec les autres disciplines, il se propose de rendre l'élève capable de se situer, de s'insérer et d'agir dans la société.

Dans le même temps, il importe que soient consolidées, approfondies, élargies les notions et les méthodes précédemment abordées et dont la maîtrise s'avère indispensable.

En associant l'acquisition des connaissances, des notions et des méthodes, il convient de :

- faire acquérir les repères indispensables pour se situer dans le monde,
- fortifier les capacités d'analyse et de synthèse par le recours aux notions, aux concepts et aux démarches propres à l'histoire et à la géographie :
- autour du temps avec les notions de simultanéité, de succession, de temps court et de longue durée, la recherche des continuités et des ruptures en vue d'une périodisation,
- autour de l'espace et de son fonctionnement.
- enrichir et approfondir les notions et le vocabulaire permettant de décrire et de comprendre la vie politique, l'économie, la société, les paysages et les différents types d'organisation de l'espace,
- rendre plus rigoureux l'emploi des méthodes d'exploitation de supports (cartes, graphiques, textes ...) plus complexes à ce niveau,
- continuer à développer des aptitudes plus générales pour conduire vers une plus grande autonomie en collaboration avec les autres disciplines :
- rendre capable de s'informer, trier, classer, émettre des hypothèses, exercer une réflexion critique...
- améliorer les capacités d'expression tant à l'oral qu'à l'écrit,
- rendre capable de gérer son temps, d'organiser son travail.

CONTENUS

Classe de seconde professionnelle

HISTOIRE

Sujets d'étude	Notions
<p>I. La seconde guerre mondiale et ses conséquences.</p> <p>1.1. Rappel des grandes phrases et principaux théâtres du conflit.</p> <p>1.2. La guerre totale.</p> <p>1.3. Les droits de l'homme bafoués : politique raciale, système concentrationnaire...</p> <p>1.4. L'exemple français : la France dans la guerre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les choix politiques : Vichy et la Résistance - La vie des Français pendant la guerre - La place de la France dans l'Europe et dans le monde. <p>1.5. Le monde en 1945.</p>	<p>Guerre totale front économie de guerre propagande, génocide, responsabilité individuelle et collective fascisme, révolution nationale, collaboration, propagande, Résistance, Libération</p> <p>sécurité collective</p>
<p>II. Le monde de 1945 à nos jours : de la guerre froide à l'éclatement des blocs.</p> <p>2.1. Les rapports Est-Ouest de 1945 à nos jours.</p> <p>2.2. Décolonisation et Tiers Monde de 1945 à nos jours.</p> <p>2.3. L'évolution de l'Europe.</p>	<p>relations internationales bipolarisation, bloc, guerre froide, décolonisation, non alignement, Tiers-Monde, impérialisme Marché commun, Communauté européenne, CAEM, nationalité, coopération, intégration</p>
<p>III. La France de 1945 à nos jours : une puissance dans le monde.</p> <p>3.1. La France et la décolonisation.</p> <p>3.2. La France dans les relations Est-Ouest.</p> <p>3.3. La France et la construction de l'Europe.</p>	<p>puissance, nation interdépendance, néocolonialisme</p>

Crédits photographiques

A1-A2	Archives départementales d'Indre-et-Loire	D4	Archives départementales d'Indre-et-Loire
A3	Archives départementales d'Indre-et-Loire	D5-D6-D7-D8	Frédéric Delahaye
A4	Collection privée	E1	Frédéric Delahaye
A5-A6	Collection privée	E2-E3	La Nouvelle République
A7	Archives départementales d'Indre-et-Loire	F1-F2	Centre administratif de la Gendarmerie nationale, Le Blanc
A8	Collection privée	F3	Centre administratif de la Gendarmerie nationale, Le Blanc
A9-A10	Collection privée	F4-F5	Archives départementales d'Indre-et-Loire
A11-A12	Collection privée	F6-F7-F 8	Archives départementales d'Indre-et-Loire
A13-A14	Archives communales de Maillé	F9F10	Archives départementales d'Indre-et-Loire, fonds Arsicaud
B1-B2-B3	Archives départementales d'Indre-et-Loire	F11-F12	Archives départementales d'Indre-et-Loire
B4-B5	Archives départementales d'Indre-et-Loire	F13	photo Algret- Maison du Souvenir-Maillé
B6-B7	Archives départementales d'Indre-et-Loire	F14	Collection privée
B8-B9-B10-B11	Fondation Charles De Gaulle	G1	Archives communales de Maillé
B12-B13	Archives municipales de Tours	G2	Collection privée
B14-B15	Frédéric Delahaye	G3	Archives communales de Maillé
B16-B17-B18	Archives départementales d'Indre-et-Loire	G4	Maison du Souvenir-Maillé
C1-C2-C3-C4	Archives municipales de Tours	G5	Maison du Souvenir-Maillé
C5-C6-C7	Archives départementales d'Indre-et-Loire	G6	Collection privée
C8-C9	Archives départementales d'Indre-et-Loire	G7	Collection privée
C10-C 11	Archives communales de Maillé	G8	Collection privée
C12-C13	Maison du Souvenir-Maillé	G9	Collection privée
C14-C15	Collection privée	H1	Archives départementales d'Indre-et-Loire
C16-C17	Maison du Souvenir-Maillé	H2	Archives départementales d'Indre-et-Loire
C18-C19-C20	AERI - Intercarto	H3	Collection privée
C21	Archives départementales d'Indre-et-Loire	H4	Collection privée
C22-C23	Mémorial de la Shoah	H5	Collection privée
C24-C25	Archives départementales d'Indre-et-Loire	H6	Collection privée
C26-C27-C28	Archives départementales d'Indre-et-Loire	H7-H8-H9	Collection privée
C29-C30-C31	Archives municipales de Tours	I 1-I2-I 3-I 4	Collection privée
C32-C33-C34	Archives départementales d'Indre-et-Loire	I 5 - I 6	Collection privée
C35-C36-C37	Archives départementales de Mayenne	I 7-I 8	La Nouvelle République
C38	Collection privée	I 9	Maison du Souvenir-Maillé
C39-C40	Archives départementales d'Indre-et-Loire	I 10	Archives départementales d'Indre-et-Loire
C41	Archives municipales de Tours	I 11	Archives départementales d'Indre-et-Loire
C42	Archives municipales de Tours	I12	Archives départementales d'Indre-et-Loire
C43	Archives municipales de Tours	I 13	Collection privée
C44	Archives municipales de Tours	J1-J2	UNHCR / R. Chalasani 1999
C45-C46	Archives départementales de la Haute-Vienne	J3-J4	UNHCR / C. Sattberger 1994
C47-C48-C49	Collection privée	J5	CICR / F. Patrick 1994
C50-C51	Archives départementales de Mayenne	J6-J7-J8	ONU / S. Baldwin 2002
C52	Archives municipales de Tours	J9-J10	ONU / S. Baldwin 2002
C53-C54	AERI - Intercarto	J11-J12	Plantu 1997
C55	AERI - Intercarto	J13-J14	Handicap international / J. Falgon 2005
C56-C57-C58	Frédéric Delahaye	J15-J16	CICR / 1984
D1-D2	Maison du Souvenir-Maillé		
D3	Archives départementales d'Indre-et-Loire		



