

Titre : Préjugés raciaux et déshumanisation - études de cas sur l'esclavage colonial et la Shoah

Auteurs : Martial Chambrelan (FR), Helena Neto (PT), Anna Perucho Navarri (ES)

Conseillère pédagogique : Renata Ozorlic Dominic

Conseillère en histoire : Aurelia Michel

Durée : 2 cours (45/50/55 minutes)

Indication de l'âge et place dans le programme scolaire (Groupe cible) :

Pays	France	Espagne (Catalogne)	Portugal
Groupe cible/ Indication âge	15 - 17	15 - 17	15 - 17
Place dans le programme scolaire	<p>Premières (11^e année) et Terminales (12^e année) du lycée</p> <p>Premières et Terminales Langues : la Notion d'Identités et d'échanges ou de Territoires et de mémoires Histoire et Géographie Enseignement moral et civique, Arts</p> <p>Classes de Première et de Terminale : Histoire/Géographie/ Géopolitique et sciences politiques (1^{er} : analyser la dynamique des puissances internationales - Etudier les divisions du monde : les frontières)</p> <p>Terminales : Histoire et Mémoires - Les nouveaux espaces de conquêtes</p> <p>Commémoration du 27 janvier, la Journée</p>	<p><i>Matèria comú ESO:</i> <i>Ciències Socials: Geografia i Història (4t ESO=10th grade)</i> <i>Educació en valors cívics i ètics (4t ESO)</i> <i>Batxillerat (11th & 12th grades):</i> <i>Història del món contemporani</i> <i>Problemàtiques socials</i> <i>Ciutadania, política i dret</i></p> <p>Matière commune ESO : Sciences sociales : Histoire et Géographie (4t ESO=10^eme année (Seconde) Éducation civique et éthique (4t ESO) Batxillerat (Baccalauréat) (11e et 12e années/Première et Terminale) : Histoire du monde contemporain Problématiques sociales Citoyenneté, politique et droit</p>	<p>Histoire B - 10^e année (Seconde) ; Histoire A - 11^e année (Première) : Le triomphe des États et les dynamiques économiques aux siècles XVII et XVIII Histoire B - 10^e année ; Histoire A - 11^e année : Établir un lien entre l'équilibre politique international et la domination des espaces coloniaux, en reconnaissant, dans les pratiques mercantilistes, les moyens d'affirmer les économies nationales ;</p> <p>Histoire B - 11^e année (Première) ; Histoire A - 12^e année (Terminale) : L'intensification des tensions politiques et sociales après les années 30. Analyse des persécutions menées contre les Juifs, les Roms, les Slaves, les homosexuels, les opposants politiques et d'autres groupes,</p>

	<p>internationale à la mémoire des victimes de la Shoah</p> <p>(Journée Internationale de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité).</p>	<p>Caractérisation de la répartition du monde, impérialisme et colonialisme.</p> <p>Analyse du monde en guerre : la Grande Guerre et la Seconde Guerre mondiale et leurs répercussions sur la population.</p> <p>Réflexion critique, rejet et dénonciation de toute forme d'injustice.</p> <p>Valorisation et respect de la diversité sociale, ethnique et culturelle.</p> <p>Commémoration du 27 janvier, la Journée internationale à la mémoire des victimes de la Shoah</p> <p>(Journée Internationale de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité).</p>	<p>dans le cadre du totalitarisme nazi, qui se caractérise par l'intention d'instaurer une complète séparation raciale, politique, sociale et culturelle des individus ; Histoire, Culture et Démocratie – 12^e année (Terminale) : Esclavage colonial ; Shoah</p> <p>Commémoration du 27 janvier, la Journée internationale à la mémoire des victimes de la Shoah</p> <p>(Journée Internationale de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité).</p>
--	---	--	--

Objectifs pédagogiques : (Qu'avons-nous l'intention d'atteindre avec cette activité pédagogique ?)

À partir de sources historiques et de parcours individuels, les élèves vont acquérir de nouvelles connaissances et une meilleure compréhension des préjugés raciaux et comparer leur fonction dans deux projets menés à bien par l'État : l'esclavage colonial et la Shoah.

La violence de l'esclavage colonial fut à l'origine des préjugés raciaux, d'abord à l'encontre des Noirs, puis à l'encontre de tous les sujets coloniaux, faisant de ces préjugés la norme de la société.

En ce qui concerne la Shoah, les préjugés raciaux et les normes raciales de la société ont été politisés dans l'Allemagne nazie, ce qui a abouti au projet d'État de domination raciale et d'extermination de 6 millions de Juifs européens au cours de la Shoah.

Résultats en termes d'apprentissage (Que vont **apprendre** les élèves et qu'est-ce qu'ils seront **capables de faire** après avoir participé à cette activité pédagogique ?)

Les élèves seront capables de :

- définir les concepts de préjugé racial, de déshumanisation, d'esclavage colonial, de Shoah, de génocide, de crime contre l'humanité ;
- reconnaître le lien entre les normes juridiques et la déshumanisation ;

- expliquer comment la croyance, largement répandue, en la supériorité de la race blanche conduit à la destruction des individus et des communautés ;
- faire la différence entre un génocide et un crime contre l'humanité ;
- comprendre la valeur de l'égalité et du respect des droits de l'homme dans la société ;

Justification:

- ***une explication sur le choix du sujet :***

Les trois pays qui font l'objet de cette activité pédagogique - la France, l'Espagne et le Portugal - étaient des puissances coloniales importantes qui, à partir du XVe siècle, ont colonisé des terres dans toute l'Amérique du Nord et du Sud et se sont énormément enrichies en utilisant le travail des personnes réduites en esclavage dans les plantations établies dans cette région pour la production massive de biens commercialisés à l'échelle mondiale.

Le processus de décolonisation, qui a débuté au XVIIIe siècle, s'est poursuivi jusqu'à la seconde moitié du XXe siècle.

La Shoah, l'assassinat de six millions de Juifs européens par le régime nazi allemand et ses alliés et collaborateurs, est un processus évolutif qui s'est déroulé dans toute l'Europe entre 1933 et 1945, fondé sur la conviction des Nazis que les Juifs sont une « race » dangereuse qui ne pourra jamais être assimilée dans la société européenne.

Il existe de nombreuses différences entre ces deux périodes et processus historiques, mais aussi des similitudes. L'un des effets de la violence systématique, qu'il s'agisse de l'esclavage colonial ou de l'antisémitisme promu par l'État, est d'essentialiser les individus, puis de les réduire à une identité discriminée : ils sont privés de leurs caractéristiques individuelles et de toute autre identité sociale.

- ***Les connaissances préalables que les élèves doivent posséder :***

Avant de réaliser cette activité pédagogique avec les élèves, il est recommandé de vérifier si les élèves, dans le cadre du programme d'histoire de leur pays, ont étudié la période historique de l'esclavage colonial et s'ils ont acquis une compréhension générale de ce qu'il a été, des victimes et des raisons pour lesquelles elles ont été utilisées comme esclaves. Il est également important de vérifier si les élèves, dans le cadre du programme d'histoire de leur pays, ont étudié les principales caractéristiques de l'Allemagne nazie et les principaux événements historiques de la Seconde Guerre mondiale dans le contexte européen.

Question clé : Comment comprendre les préjugés raciaux et comparer leur fonction dans deux projets menés par l'État : l'esclavage colonial et la Shoah ?

Leçon 1 (45/50/55 min)

Note pour l'enseignant : Étant donné que la durée du cours varie d'un pays à l'autre, la durée recommandée pour chaque tâche à réaliser par les élèves sera définie de manière plus souple.

Introduction - Tâche 1 Analyse de l'image (15-20 min)

Note pour l'enseignant :

Divisez la classe en petits groupes composés de 4-5 élèves de façon à former 6 petits groupes. Distribuez à chaque groupe une photo de l'Annexe 1 et demandez-leur de l'analyser. Distribuez également les questions pour les élèves (ci-dessous).

Remarque : distribuez aux élèves les photos **sans la légende**, c'est-à-dire, l'explication de ce que représente chaque photo.

Préparez également une présentation en ppt avec toutes les photos, que vous projetterez à l'ensemble de la classe. Accordez 5 minutes aux petits groupes pour répondre aux questions.

Projetez, une à une, chaque photo sur l'écran, invitez le groupe à répondre aux trois questions et demandez à la classe si quelqu'un souhaite ajouter quelque chose. Montrez ensuite la légende de chaque photo.

La présentation et la discussion avec l'ensemble du groupe devraient durer environ 10 à 15 minutes.

Tâche et questions pour les élèves : Regardez l'image et répondez aux questions. Vous disposez de 5 minutes.

1. Que voyez-vous sur l'image ?
2. À quelle période se rapporte cette image ?
3. Qu'est-ce que vous voyez qui vous fait dire cela ?

Tâche 2 : Histoires personnelles (20-25 min)

Note pour l'enseignant : Pour cette tâche, les élèves restent dans les mêmes petits groupes que pour la tâche 1.

Distribuez à chaque groupe une biographie de l'annexe 2, en rapport avec l'image qu'ils ont analysée dans le cadre de la tâche 1, ainsi que les questions pour les élèves (ci-dessous). Accordez aux élèves 20 minutes pour réaliser la tâche 2.

Les réponses sont présentées sur des affiches en papier ou numériques, et tous les élèves font le tour de classe pour voir toutes les affiches et ainsi prendre connaissance des réponses apportées par les autres groupes. Pendant qu'ils font le tour des affiches, leur tâche consiste à trouver les points communs entre les six histoires.

Cela peut prendre jusqu'à 10 minutes. Si nécessaire, la tâche 2 peut être poursuivie et se terminer au cours de la leçon 2.

Tâche et questions pour les élèves :

Lisez la biographie d'une personne et répondez aux questions.

1. À quelle période historique se rapporte cette histoire personnelle ?
2. Comment cette personne est-elle devenue une victime ?
3. Qui étaient les persécuteurs ou les oppresseurs ?
4. Que s'est-il passé à la fin ?

Fin - idées principales/points clés (5-10 min)

Quels sont les points communs entre les 6 histoires ? Inscrivez 2 ou 3 mots clés soit sous forme physique (sur une affiche commune pour toute la classe), soit sous forme numérique (wordle, etc.).

Leçon 2 (45/50/55 min)

Note pour l'enseignant : Étant donné que la durée du cours varie d'un pays à l'autre, la durée recommandée pour chaque tâche à réaliser par les élèves sera définie de manière plus souple.

Tâche 3 : Analyse comparative - les biographies des individus et les lois qui régissent leur statut (15-20 min)

Note pour l'enseignant : Divisez la classe en petits groupes composés de 4 à 5 élèves afin de former 6 petits groupes. Il est recommandé de former de nouveaux groupes, différents de ceux qui ont été formés pour la leçon 1, en vue de permettre aux élèves de travailler avec différents matériels d'apprentissage et avec différents camarades de classe.

Distribuez à chaque groupe une biographie d'une personne réduite en esclavage pendant la période de l'esclavage colonial et une biographie d'une victime de la Shoah ayant un lien avec l'un des trois pays suivants : la France, l'Espagne et le Portugal (voir annexe 2).

Donnez également aux élèves des exemples pertinents de lois coloniales pour la France, l'Espagne et le Portugal de l'annexe 3. Chaque groupe doit, également, recevoir l'exemple des lois raciales nazies de Nuremberg.

Distribuez à chaque groupe les questions ci-dessous destinées aux élèves.

La répartition du matériel pour le travail en groupe est la suivante :

Groupes 1 et 2 : Portugal - Biographies d'Esperança Garcia et de Michael Fresco

Groupe 3 et 4 : Espagne - Biographies d'Eloísa López, Rachel et Fanny Gewürz

Groupe 5 et 6 : France - Biographies de Pauline Villeneuve et Hans Callmann

Les groupes doivent inscrire les réponses aux questions sur une affiche en papier/numérique.

Tâche et questions pour les élèves :

1. Après avoir analysé les biographies de ces personnes, donnez des exemples de la manière dont elles ont été déshumanisées.
2. Quelles sont les raisons qui ont provoqué leur situation ?
3. Ces personnes ont-elles résisté à leur situation ? Si oui, comment ?
4. Question complémentaire :
5. Si vous pouviez leur poser des questions, quelles seraient-elles ? (Vous pouvez faire des recherches après ce cours pour trouver les réponses).

Tâche 4 : Génocide ou crime contre l'humanité ? (15 min)

Note pour l'enseignant : Pour cette tâche, les élèves doivent rester dans les mêmes groupes que pour la tâche 3. Distribuez à chaque groupe la liste des définitions de l'annexe 4. Remettez, également, aux élèves les questions ci-dessous.

Les élèves analysent les documents sur lesquels ils ont travaillé et décident s'il s'agit d'un génocide ou d'un crime contre l'humanité, en justifiant leur décision. Chaque groupe doit inscrire les réponses aux questions sur l'affiche en papier/numérique.

Tâche et questions pour les élèves :

5. L'histoire de vie de cette personne était-elle un cas de génocide ou de crime contre l'humanité ?
6. Quelles sont les preuves qui étayaient votre conclusion ?
7. Quel est l'impact de l'esclavage colonial sur le monde d'aujourd'hui ?
8. Quel est l'impact de la Shoah sur le monde d'aujourd'hui ?
9. Quels sont les éléments communs à ces deux périodes historiques (la Shoah et l'esclavage colonial) ?

Cette tâche se termine par un exposé concernant les deux tâches, 3 et 4, réalisé par les 6 groupes. Tout d'abord, les élèves font le tour des affiches des autres groupes et prennent note des points qui leur ont semblés intéressants. Prévoyez 10 minutes pour faire le tour des affiches. Ensuite, la discussion en classe a lieu vers la fin du cours en guise de conclusion.

Conclusion (5-10 min)

Note pour l'enseignant : Rassemblez tous les élèves pour une discussion avec l'ensemble de la classe. Il est recommandé de les asseoir de manière à ce qu'ils puissent se voir les uns les autres. Posez les questions ci-dessous une par une. Vous pouvez également les projeter à l'écran. Rappelez aux élèves d'utiliser les notes qu'ils ont prises lorsqu'ils ont fait le tour pour voir toutes les affiches.

Tâche et questions pour les élèves :

1. Quelles questions sociétales de portée plus générale ces luttes personnelles reflètent-elles ?
2. Pouvez-vous citer des exemples actuels de racisme/préjugés raciaux et de déshumanisation ?
3. Quelles actions pourraient être entreprises afin de prévenir des atrocités similaires ?
4. Les crimes commis doivent-ils faire l'objet de réparations/restitutions, et comment ?

Annexe 1 : Images



Image 1 : Autoportrait de Hans Callmann, juin 1945



Image 2 : Fanny et Rachel Gewürz



Image 3 : Michael Fresco



Image 4 : Portrait d'une jeune femme (illustration pour le récit de vie de Pauline Villeneuve)

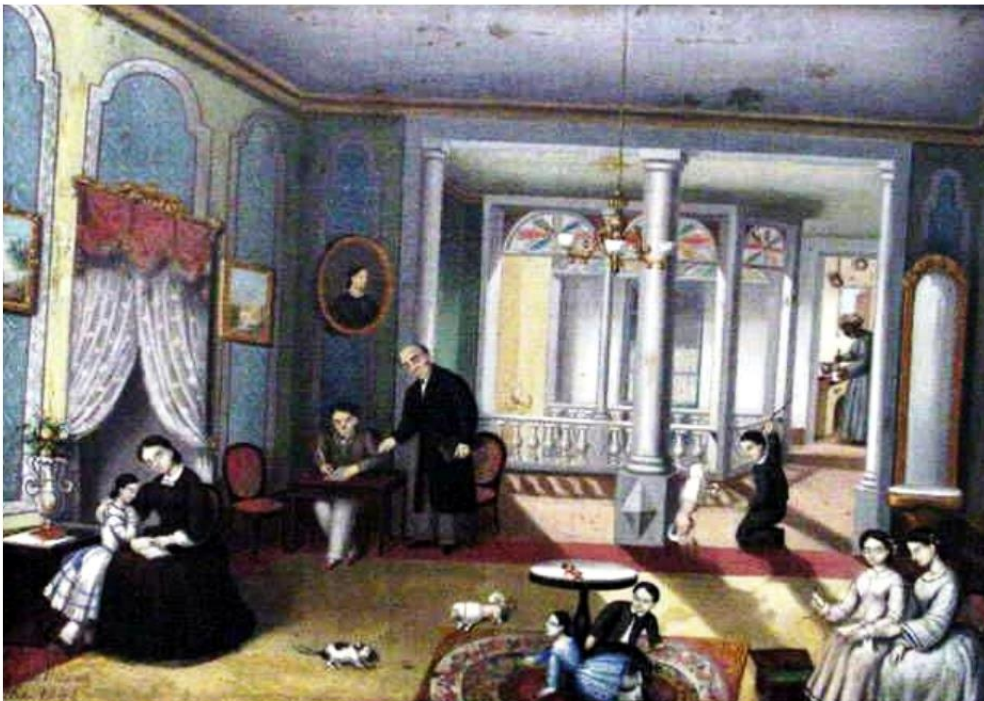


Image 5 : Intérieur de la résidence de Juan Bautista Sagarra (Illustration de l'histoire de la vie d'Eloísa López)



Image 6 : Illustration d'Esperança Garcia

Annexe 2: Biographies

Esperança Garcia

La séparation d'avec sa famille

Esperança est née dans la ferme Algodões, une propriété qui appartenait à des prêtres jésuites brésiliens. C'est là qu'elle a appris à lire et à écrire. À l'âge de 16 ans, Esperança Garcia se marie et a son premier enfant.

Cependant, les prêtres ont été expulsés par le diplomate portugais Marquis de Pombal et la ferme a été transférée à d'autres propriétaires d'esclaves. Peu de temps après, à l'âge de 19 ans, Esperança Garcia a été séparée de ses enfants et de son mari, et envoyée dans d'autres pays. Après avoir été séparée de ses enfants et de son mari, et dans l'intention d'être secourue et de les retrouver, elle a dénoncé les violences qu'elle subissait au gouvernement de Piauí

La requête

Dans une lettre datée du 6 septembre 1770, Esperança Garcia fait état des mauvais traitements qu'elle et d'autres Noirs, hommes et femmes, ont subis dans une ferme de la région.

« Je suis une esclave de Votre Seigneurie depuis l'administration du capitaine António Vieira do Couto, marié. Depuis que le capitaine y est pour gérer et m'a pris de la ferme Algodões, où je vivais avec mon mari, pour devenir cuisinière chez lui, j'ai toujours été mal traitée là-bas. (...)

Je demande à Votre Seigneurie, pour l'amour de Dieu, de me prendre en charge et d'ordonner, c'est-à-dire d'envoyer le procureur pour qu'il me renvoie à la ferme d'où il m'a prise pour que je puisse vivre avec mon mari et baptiser ma fille. Bien à vous, votre esclave, Esperança Garcia ».

On ignore si la demande d'Esperança a été satisfaite et si elle a retrouvé sa famille.

Eloísa López

L'arrivée à Barcelone

Née en Afrique et élevée à Santiago de Cuba, Eloísa López avait reçu le nom de famille de son propriétaire, Antonio López. Antonio López, Marquis de Comillas, banquier, homme d'affaires, armateur, sénateur, mécène et trafiquant d'esclaves, était une personnalité importante de la Barcelone du XIXe siècle. Eloísa a vécu près de cinquante ans à Barcelone, jusqu'à sa mort en 1900. Elle a toujours vécu sous le même toit que ses anciens maîtres, les Marquis de Comillas.

Bien que l'abolition légale de l'esclavage en Espagne péninsulaire ait eu lieu en 1837, de nombreux propriétaires d'esclaves ont continué à déplacer leur résidence à Barcelone, accompagnés de leurs serviteurs esclaves, et certains ont trouvé un moyen d'étendre la condition servile du personnel qui les servait, également en Espagne péninsulaire.

L'héritage

Eloísa López ne s'est jamais permis d'utiliser les sommes qui lui étaient versées mensuellement dans la banque familiale. C'est pourquoi, elle avait réussi à accumuler une véritable fortune à Barcelone, 118 815 pesetas, au moment de son décès. Elle n'a cependant jamais profité de cet argent. À sa mort, elle a fait du fils de ses anciens propriétaires, Claudio López Bru, son héritier universel. Elle le fit dans un testament que le célèbre poète catalan Ramon Picó i Campanar rédigea en son nom, Eloísa López n'ayant jamais appris à écrire.

L'un des petits-enfants du couple López-Bru parle dans ses mémoires d'Eloísa López : « L'une des personnes que nous aimions comme si elle faisait partie de notre famille était une femme noire, achetée à douze ans par le Général López de Vega, à Cuba, et donnée à mon grand-père quand elle avait seize ans. Elle a vécu à la maison jusqu'à sa mort, à près de quatre-vingts ans. Elle était la fille d'un roi africain, volée par des esclavagistes. Elle ne savait pas lire et savait seulement faire sa signature ».

Le souvenir

Eloísa López a été enterrée dans le panthéon que la famille López possédait dans le cimetière oriental (aujourd'hui Cementiri del Poblenou), à Barcelone. Elle fut, probablement, l'une des dernières esclaves, sinon la dernière, à vivre (et à mourir) en Catalogne. Le 4 mars 2018, la statue d'Antonio López, Marquis de Comillas, a été retirée de la place qui porte son nom.

Pauline Villeneuve

L'arrivée en France

Pauline Villeneuve est née esclave en Guadeloupe en 1697. En 1714, elle arrive en France comme servante personnelle de sa propriétaire, Madame Villeneuve. Lorsque Madame Villeneuve quitte la côte pour se rendre à Paris, elle confie Pauline aux bénédictines du couvent de Notre-Dame du Calvaire à Nantes. La jeune femme passe son temps à étudier avec les religieuses et va si loin dans sa formation qu'elle demande à devenir elle-même religieuse et à rester au couvent.

Alors que son statut d'esclave lui interdit, théoriquement, de décider de son destin, elle reçoit le soutien de sa congrégation : dans les registres du couvent, l'acte de réception au noviciat de Pauline le 26 janvier 1715 ne mentionne pas son statut d'esclave et Mme Villeneuve est décrite comme « famille » et non comme propriétaire.

Le contentieux judiciaire/ La bataille juridique

Mme Villeneuve tente de faire valoir ses droits sur Pauline devant le tribunal de Nantes, en s'appuyant sur le Code noir, qui régit les relations entre les personnes libres et les esclaves dans les colonies françaises. Or, vingt-trois ans plus tôt, le roi Louis XIV avait édicté un ensemble de règles définissant l'esclavage comme légal dans les îles à sucre françaises. Mais lorsque deux esclaves parviennent à atteindre la France, il les affranchit, déclarant qu'ils deviennent libres « dès qu'ils [touchent] le sol de France ». Pour les juges, comme pour le roi Louis, l'esclavage au loin, au-delà des mers, est complètement différent de l'esclavage en France. Les propriétaires d'esclaves se sont défendus, faisant valoir qu'ils devaient pouvoir faire figurer leurs esclaves sur la liste de leurs biens lorsqu'ils arrivaient en France et les emmener avec eux lorsqu'ils repartaient.

La vie au couvent

Pauline est admise à prononcer ses vœux en janvier 1716, ce qu'elle fait, sous le nom religieux de Sœur Pauline Rose de Sainte Thérèse. Elle restera plus de 50 ans dans sa congrégation, à Nantes, jusqu'à son décès en 1765. Elle avait acquis le statut de « Vénérable Mère », ce qui montre que ses origines ne l'empêchaient pas de progresser dans la hiérarchie de son ordre.

Hans Callmann

La fuite d'Allemagne

Hans Callmann était un juif allemand qui travaillait comme banquier à Francfort. Hans a quitté l'Allemagne soudainement en 1931, après un cauchemar sur la dictature que l'Allemagne était en train de devenir. À l'âge de 32 ans, il déménage à Paris, en France, où il trouve refuge, et le reste de sa famille le suit. Il gagne sa vie en vendant des bas féminins, continue à dessiner et trouve l'amour.

Le début de la Seconde Guerre mondiale

Lorsque la France déclare la guerre à l'Allemagne nazie en septembre 1939, Hans Callmann se retrouve dans un camp d'internement pour étrangers de pays ennemis. Les ressortissants des pays ennemis, qui vivaient, travaillaient ou trouvaient refuge en France, étaient arrêtés et internés. Parmi eux, beaucoup d'intellectuels allemands antinazis ou de juifs allemands ayant fui les persécutions. Grâce à des documents falsifiés, il s'échappe du camp et rejoint Lyon avec un groupe de Légionnaires.

Lorsqu'il est libéré de la Légion étrangère en 1940, il décide de rester à Lyon et fait venir sa mère de Paris. Hans y vit dans la clandestinité et vend des peintures au pastel dans le quartier pour survivre. Cependant, quatre ans plus tard, le 16 mai 1944, il fait l'objet d'un profilage racial et est arrêté dans une rue de Lyon. Il est d'abord déporté à Drancy, le principal camp de transit pour la déportation des Juifs de France, puis à Auschwitz le 30 mai 1944 par le convoi 75.

La détention à Auschwitz

Grâce à la bonté et à la générosité d'autres prisonniers, Hans, athée, commence à croire en Dieu. Sa foi lui a permis de résister à ses tortionnaires allemands. De plus, son goût pour les histoires mythiques de l'Allemagne, où il est né, l'aide à conserver son amour pour son pays natal, car à ses yeux, il s'agit toujours d'une grande nation et il est fier d'y appartenir. C'est pourquoi il était si douloureux pour lui d'entendre des gens parler allemand à Auschwitz. En effet, pendant les pires années d'Auschwitz, il s'est souvenu des mythes allemands de son enfance et s'est identifié à ces figures littéraires. Après sa libération d'Auschwitz, il a retrouvé sa mère et sa fiancée, qui avaient également survécu.

Fanny et Rachel Gewürz

La fuite d'Allemagne

Rachel et Fanny Gewürz ont quitté Karlsruhe (Allemagne) en novembre 1938, lorsque les persécutions contre les Juifs se sont intensifiées. Rachel est partie la première et Fanny quelque temps après, sans documents et avec, seulement, une valise. Elles n'avaient que 14 ans. Leur mère, désespérée et seule - son mari a été déporté en Pologne - craint pour la vie de ses enfants après la Nuit de Cristal et les envoie à Strasbourg, où les sœurs jumelles se retrouvent.

Le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale

Avec le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale, elles doivent à nouveau se séparer. Rachel obtient un visa et part pour Tel-Aviv. Fanny, quant à elle, entame un périple de cinq ans à travers la France. C'était difficile, et elle vivait cachée dans des couvents et d'autres endroits. Fanny a écrit un journal, en français, dans lequel elle raconte sa fuite dramatique à travers les Pyrénées.

Les Pyrénées

L'expédition, guidée par Floreal Barberà, un volontaire catalan antifasciste, est composée de 62 personnes, dont deux n'ont jamais mis les pieds en Catalogne. Le 7 mai 1944, Fanny écrit : « Nous mourons de faim et nous sommes épuisés. Le plus âgé du convoi marche presque sans force et est mourant ».

Fanny parvient finalement à arriver à Sort (Catalogne, Espagne), peu avant de se rendre à Lleida et à Barcelone, puis à Cadix, pour embarquer vers la Palestine. C'est au cours de ce voyage que Fanny rencontre son futur mari, qu'elle épouse après son arrivée en Palestine. Les deux sœurs, séparées à l'âge de 14 ans, se sont retrouvées à 19 ans, en novembre 1944, en Palestine, mais n'ont plus jamais vécu ensemble.

L'histoire de leur vie a été reconstituée par l'historien Josep Calvet. Il a reçu une lettre qui était restée cachée pendant 73 ans dans un vieux classeur de l'auberge Martí Cases à Sort. La lettre, écrite en mai 1944 et adressée à Rachel Gewürz, à Tel-Aviv, avait été envoyée et portait de nombreux timbres, mais elle n'était jamais parvenue à Rachel et avait été renvoyée à Sort. Rachel a finalement reçu la lettre, 73 ans plus tard, en 2018, à Rishon LeZion (Israël).

Michael Fresco

Vie de famille

Michael Joseph Fresco était un juif portugais, né à Lisbonne en 1911. Il était l'un des six enfants de Nissim et Sultana Fresco, deux juifs turcs de Constantinople qui s'étaient installés à Lisbonne à la fin du XIXe siècle. Il était affectueusement surnommé « Michael Strogoff » par sa famille, en référence au courrier du tsar, à une époque où les livres de Jules Verne étaient très populaires. Il avait quitté le Portugal pour s'installer dans la ville française de Nantes, en tant que marchand.

Le début de la Seconde Guerre mondiale

Michael Fresco habitait Quai d'Orléans, n° 11, à Nantes, avant d'être arrêté. Il aurait été dénoncé aux Allemands « par un beau-frère français », ce qui n'a jamais été confirmé. Il se peut que, comme d'autres passagers du convoi n° 813, Michael Fresco ait volontairement répondu à la convocation de présentation aux autorités faite à tous les Juifs étrangers résidant en France, le 14 mai 1941, par le régime de Vichy, et qui sera connue sous le nom de « rafle du billet vert ».

La déportation à Auschwitz

Le convoi part à 6h15 du matin. C'est le 25 juin 1942 et un millier d'hommes y sont entassés. Tous juifs. Ils ont passé les derniers mois dans le camp d'internement de Pithiviers, à 87 kilomètres au sud de Paris, mais on leur ordonne désormais de partir. La destination, inconnue des passagers du convoi n° 813, est le camp de concentration d'Auschwitz, en Pologne. Michael est décédé à 15h20 le 24 juillet 1942, d'une insuffisance cardiaque, moins d'un mois après son arrivée au camp. Toutefois, les « certificats de décès » nazis doivent être considérés avec prudence. Pour ceux qui n'ont pas été immédiatement sélectionnés pour les chambres à gaz, l'espérance de vie était de quelques mois, en raison du travail forcé, de la malnutrition ou des expériences médicales menées dans le camp. Michael Fresco est mort à l'âge de 30 ans, simplement parce qu'il était juif. Parmi les six frères et sœurs, Michael, est le seul dont la mort dans le camp de concentration nazi a été confirmée.

Annexe 3 : Législation relative à l'esclavage colonial et aux lois raciales nazies

Portugal : Lois du roi D. Manuel Ier et lois du roi D. Philippe Ier / *Ordenações Manuelinas e Filipinas*

Les *Ordenações Manuelinas* (1521) ont été le premier Code juridique portugais à inclure des dispositions sur la manumission et sur la révocation de la manumission en cas d'ingratitude et d'actes violents commis par des Africains asservis à l'encontre de leurs maîtres ou d'autres personnes. Il contenait également des dispositions sur le devoir des maîtres de baptiser les Africains asservis sous leur autorité. Tous les textes juridiques relatifs à l'esclavage et à la traite des esclaves inclus dans les *Ordenações Manuelinas* ont ensuite été reproduits, en partie ou en totalité, dans les *Ordenações Filipinas* (1595 - 1867).

Les *Ordenações Filipinas* comprenaient de nouveaux textes juridiques sur l'esclavage. Ces nouveaux textes avaient pour but, d'une part, de contrôler la mobilité et les formes de sociabilité des esclaves et, d'autre part, d'exclure les Africains réduits en esclavage de la plupart des droits civils et judiciaires, y compris la possibilité de faire un testament, d'être témoin dans des affaires judiciaires et dans des testaments, et d'être tuteur ou curateur d'orphelins. Les *Ordenações Filipinas* ont, donc, tenté de déshumaniser et de réduire à l'état d'objet les Africains asservis d'un point de vue juridique, mais aussi de contrôler leurs mouvements et leurs capacités de résistance. « Si un esclave qui s'est enfui est retrouvé, celui qui l'aura trouvé le dénoncera à son maître ou au juge... et quiconque ne le fera pas, il y aura une peine pour vol ».

France : Code noir (1685-1789) / Edit de Colbert

Ce document établit les principales lignes de la police de l'esclavage en France jusqu'en 1789. Les soixante articles du Code réglementent la vie, la mort, l'achat, la religion et le traitement des esclaves par leurs maîtres dans toutes les colonies françaises. Le tout premier article expulse tous les Juifs des colonies ; les Juifs jouaient un rôle important, voire dominant, dans les colonies hollandaises de la région des Caraïbes, mais n'étaient pas autorisés à posséder des biens ou des esclaves dans les colonies françaises. L'édit insiste également sur le fait que tous les esclaves doivent être instruits en tant que catholiques et non en tant que protestants.

Le code définit la condition d'esclave (qui se transmet par la mère et non par le père) et établit des contrôles sur la conduite des personnes réduites en esclavage. Le code interdisait aux maîtres de faire travailler leurs esclaves le dimanche et les jours de fête religieuse. Il exigeait que les esclaves soient vêtus, nourris et soignés lorsqu'ils étaient malades. Il interdisait aux esclaves de posséder des biens et stipulait qu'ils n'avaient pas de capacité juridique. Il régit également leurs mariages, leurs enterrements, leurs punitions et les conditions qu'ils doivent remplir pour acquérir leur liberté.

France : Déclaration du Roi, pour la Police des Noirs, 1777

Selon le principe médiéval « principe du sol libre », le fait de poser le pied sur le territoire métropolitain permettait à une personne asservie de devenir libre. Cependant, au fur et à mesure que les liens entre la France et ses colonies s'intensifient, notamment au XVIIIe siècle, des textes juridiques sont promulgués pour permettre la permanence du statut servile sur le sol français. Leur but est que les maîtres, sous certaines conditions, obtiennent des exemptions leur permettant de ramener des esclaves en France sans risquer de les perdre.

Les restrictions métropolitaines antérieures ne s'appliquaient qu'aux **esclaves**, tandis que les mesures de police de 1777 concernaient **toutes les personnes de couleur**, qu'elles soient esclaves ou libres depuis

leur naissance ou affranchies au cours de leur vie. L'article I concerne toute personne identifiée comme « Noire », « Mulâtre » ou appartenant à la catégorie plus large des « autres personnes de couleur », sans mentionner leur statut - ce qui montre le contrôle de la présence des personnes de couleur sur le territoire de la monarchie - et la montée de la discrimination raciale.

Espagne : Décret royal de 1789 sur l'éducation, le traitement et les occupations des esclaves dans tous les dominions des Indes et des îles Philippines / *Real cédula 1789 sobre la educación, trato y ocupaciones de los esclavos en todos sus dominios de Indias, e Islas Filipinas*

La *Real Cédula* était un décret royal promulgué par le roi Carlos IV d'Espagne dans le but de réglementer l'esclavage dans les colonies espagnoles. Inspiré du Code noir français, ce décret est un curieux mélange d'autorité, de réglementation et de paternalisme. Ce document reconnaissait l'humanité des esclaves et exigeait de leurs maîtres qu'ils remplissent un certain nombre de devoirs pour assurer la protection et la conservation de leur vie, par exemple, en leur enseignant la doctrine chrétienne en vue de leur baptême. Le décret ordonnait que les personnes asservies soient nourries, vêtues et logées de manière adéquate. Les maîtres devaient veiller à ce que les besoins fondamentaux des personnes asservies soient satisfaits afin de préserver leur santé et leur bien-être. La loi vise également à réglementer le temps de travail et de repos : les personnes asservies doivent avoir congé le dimanche et les jours fériés religieux. Sur le terrain, les tâches doivent être adaptées à l'âge et à la force de chacun (les moins de dix-sept ans et les plus de soixante ans sont exclus). Les femmes ne peuvent pas exercer des tâches inadaptées à leur sexe. En ce qui concerne les punitions, elles doivent être adaptées au crime, à l'instar des criminels qui ne sont pas réduits en esclavage. Elle propose des amendes pour les maîtres qui ne respectent pas la loi, ainsi que des visites annuelles d'inspecteurs aux *haciendas*.

Allemagne : Les lois raciales de Nuremberg (1935-1945)

Le 15 septembre 1935, le régime nazi a annoncé deux nouvelles lois ayant trait à la race. Ces lois sont officiellement connues sous le nom de Lois (raciales) de Nuremberg, car elles ont été annoncées, pour la première fois, lors d'un rassemblement du parti nazi qui s'est tenu dans la ville allemande de Nuremberg.

Les nazis croyaient en la fausse théorie selon laquelle le monde est divisé en races distinctes qui ne sont pas toutes aussi fortes et précieuses les unes que les autres. Les nazis considéraient les Allemands comme des membres de la race « aryenne », supposée supérieure, la plus forte et la plus précieuse de toutes. Selon les nazis, les Juifs appartenaient à une race distincte, inférieure à toutes les autres races, et leur présence menaçait le peuple allemand.

La **Loi sur la Citoyenneté du Reich** définit un citoyen comme une personne « de sang allemand ou apparenté ». Cela signifie que les Juifs, définis comme une race à part, ne peuvent pas être des citoyens à part entière en Allemagne. Ils n'ont aucun droit politique.

La **Loi pour la Protection du Sang Allemand et de l'Honneur Allemand** était une loi contre ce que les nazis considéraient comme un mélange de races ou une « honte raciale » (« Rassenschande »). Elle interdisait, dorénavant, les mariages mixtes et les relations sexuelles entre les Juifs et les personnes « de sang

allemand ou apparenté ». Selon les lois de Nuremberg, une personne ayant trois ou quatre grands-parents juifs, était juive.

Annexe 4 : Définitions clés

ESCLAVAGE COLONIAL

L'esclavage colonial désigne le système de travail forcé et d'exploitation des personnes africaines réduites en esclavage dans l'Amérique coloniale, du XVIe au XIXe siècle. L'esclavage et la servitude constituaient un aspect central de l'économie coloniale et ont joué un rôle important dans la formation de la mentalité raciste dans la Péninsule Ibérique et en Europe, ainsi que dans le façonnement des sociétés américaines. Il continue d'avoir un impact sur le monde moderne.

Le terme « **personne asservie/personne réduite en esclavage** » est plus précis que le mot « **esclave** ». Il signifie que la personne a été soumise, contre son gré, à l'esclavage. Dans le contexte de l'esclavage colonial, l'esclave n'est pas une identité biologique ou raciale, mais une **identité juridique**. L'esclave est privé de filiation (c'est-à-dire du nom du père), il n'est que l'enfant de sa mère. Il n'y a pas de reconnaissance sociale de ses liens familiaux, pas de possibilité d'avoir des biens, et surtout une restriction de la mobilité. La tentative de rébellion et d'évasion d'individus et de groupes des plantations est connue sous le nom de « marronnage ».

RACISME

Le processus par lequel les systèmes et les politiques, les actions et les attitudes créent des opportunités et des résultats inégaux pour les personnes en fonction de leur race. Le racisme englobe toutes les lois, politiques, idéologies et barrières qui empêchent les personnes de bénéficier de la justice, de la dignité et de l'équité en raison de leur identité raciale.

L'inégalité survient lorsque le **préjugé racial** - qu'il soit individuel ou institutionnel - s'accompagne du pouvoir de discriminer, d'opprimer ou de limiter les droits d'autrui. Le racisme est le résultat des pratiques et de l'économie de la société coloniale.

GÉNOCIDE

Le mot **génocide** a été utilisé pour la première fois par l'avocat polonais Raphaël Lemkin, en 1944, dans son livre *Axis Rule in Occupied Europe* (La domination de l'Axe dans l'Europe occupée). Il se compose du préfixe grec *genos*, qui signifie race ou tribu, et du suffixe latin *cide*, qui signifie tuer. Lemkin a créé ce terme, en partie, en réponse aux politiques nazies d'assassinat systématique du peuple juif pendant la Shoah, mais aussi en réponse à des exemples antérieurs dans l'histoire d'actions ciblées visant à la destruction de groupes particuliers de personnes.

Selon la [Convention sur le Génocide](#) de 1948 et la Convention sur le Génocide du [Statut de Rome de la Cour Pénale Internationale](#), le **génocide** s'entend de 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, en tant que tel : Tuer des 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.

CRIME CONTRE L'HUMANITÉ

Le terme apparaît pour la première fois dans un traité dans la [Charte de Nuremberg de 1945](#), à la fin de la Seconde Guerre mondiale, mais avec une définition différente de celle d'aujourd'hui. Hersch Lauterpacht a créé ce concept pour juger les nazis.

Selon le [Statut de Rome de la Cour pénale internationale](#), adopté par les Nations unies en 1998, on entend par **crime contre l'humanité** l'un quelconque des actes suivants lorsqu'il est commis dans le cadre d'une attaque généralisée ou systématique lancée contre toute population civile et en connaissance de cette attaque : meurtre, extermination, réduction en esclavage, déportation ou transfert forcé de population, emprisonnement en violation des règles fondamentales du droit international, torture, viol et autres actes graves causant intentionnellement de grandes souffrances ou des atteintes graves à l'intégrité physique ou à la santé physique ou mentale.

HOLOCAUSTE/SHOAH

La persécution et l'assassinat systématiques, soutenus par l'État, de six millions de Juifs européens par le régime allemand nazi et ses alliés et collaborateurs. L'Holocauste est un processus évolutif qui s'est déroulé dans toute l'Europe entre 1933 et 1945. Les nazis ont pris les Juifs pour cible parce qu'ils étaient radicalement antisémites et considéraient les Juifs comme une « race » distincte et dangereuse qui ne pourrait jamais être assimilée dans la société européenne.

Bibliographie et ressources :

Annexe 1, Images 1-6

Image 1 : Autoportrait d'Hans Callmann, juin 1945, Fondationshoah

<https://www.fondationshoah.org/Collection-temoignages/itineraire-dun-allemand-juif-les-larmes-de-la-lorelei-hans-callmann>

Image 2 : Fanny et Rachel Gewürz, portrait tiré du livre Calvet Bellera, J. (2021). *Sort–Tel-Aviv: Dues bessones separades pel nazisme* (Col·lecció Monografies Nº 116). Editorial Milenio.

<https://www.pageseditors.cat/ca/sort-x02013-tel-aviv.html>

Image 3 : Michael Fresco <https://www.publico.pt/2020/01/26/mundo/noticia/incrivel-tragica-historia-irmaos-fresco-1901571>

Image 4 : Portrait d'une jeune femme <https://www.slam.org/collection/objects/20200/>

Image 5 : Intérieur de la résidence Juan Bautista Sagarra / *Interior de la residencia de Juan Bautista Sagarra*, par Manuel Vicens (Museu Emilio Bacardí, Santiago de Cuba)

<https://journals.openedition.org/etudescaribeennes/17799?lang=en>

Image 6 : Illustration d'Esperança Garcia réalisée par l'institut qui porte son nom, à Teresina

<https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2021/10/13/quem-e-esperanca-garcia-a-escravizada-considerada-a-primeira-advogada-do-piaui.ghtml>

Annexe 2, Biographies

Esperança Garcia <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2021/10/13/quem-e-esperanca-garcia-a-escravizada-considerada-a-primeira-advogada-do-piaui.ghtml>

Eloísa López

<https://conversacionsobrehistoria.info/2021/01/09/los-ultimos-esclavos-en-la-cataluna-del-siglo-xix/>

Pauline Villeneuve, Fondation pour la mémoire de l'esclavage <https://memoire-esclavage.org/biographies/pauline>

Hans Callmann, Fondationshoah <https://www.fondationshoah.org/Collection-temoignages/itineraire-dun-allemand-juif-les-larmes-de-la-lorelei-hans-callmann>

Fanny et Rachel Gewürz

<https://www.pageseditors.cat/ca/sort-x02013-tel-aviv.html>

Michael Fresco <https://acervo.publico.pt/portugal/noticia/a-historia-nunca-contada-dos-portugueses-nos-campos-de-concentracao-1659681>

Annexe 3, Législation

Lois du roi D. Manuel Ier (1512-13)

<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/breve-analise-do-direito-penal-antes-do-codigo-de-1830/787845909>

https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/66202/herancas_lusitanas_campos.pdf

<https://biblioteca.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2019/09/Ordenacoes-Afonsinas-Tomo-1.pdf>

<https://scielo.pt/pdf/ejph/v20n1/1645-6432-ejph-20-01-24.pdf>

Lois Philippines, livres IV et V / *Ordenações Filipinas, Livros IV e V*

<https://scielo.pt/pdf/ejph/v20n1/1645-6432-ejph-20-01-24.pdf>

Le Code noir (1685-1789) <https://revolution.chnm.org/d/335/>
<https://blogs.loc.gov/law/2011/01/slavery-in-the-french-colonies/>

Déclaration du Roi, pour la police des noirs, 1777

<http://www.manioc.org/gsd/collect/patrimon/archives/PAP11259.dir/PAP11259.pdf>

Décret royal de 1789 sur l'éducation, le traitement et les occupations des esclaves dans toutes les dominions des Indes et des îles Philippines/ *Real cédula 1789 sobre la educación, trato y ocupaciones de los esclavos en todos sus dominios de Indias, e Islas Filipinas*

<https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000255275>

<https://www.labrujulaverde.com/2016/09/el-codigo-negro-y-la-real-cedula-de-1789-los-reglamentos-esclavistas-de-francia-y-espana>

Les lois raciales de Nuremberg (1935-1945), USHMM,

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/the-nuremberg-race-laws>

Annexe 4, Définitions clés

Esclavage colonial

<https://library.fiveable.me/key-terms/apush/colonial-american-slavery>

<https://legacysites.eji.org/about/museum/>

<https://nmaahc.si.edu/>

<https://eji.org/racial-justice/>

Racisme

<https://humanrights.gov.au/our-work/race-discrimination/what-racism>

Génocide

Convention pour la Prévention et la répression du crime de génocide, Nations unies

https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocity-crimes/Doc.1_Convention%20on%20the%20Prevention%20and%20Punishment%20of%20the%20Crime%20of%20Genocide.pdf

Statut de Rome, Cour pénale internationale

<https://www.icc-cpi.int/sites/default/files/Publications/Rome-Statute.pdf>

Crime contre l'humanité

Statut de Rome, Cour pénale internationale

<https://www.icc-cpi.int/sites/default/files/Publications/Rome-Statute.pdf>

Shoah, Encyclopédie de la Shoah de l'USHMM

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>

Recommandations pour l'enseignement et l'étude de l'Holocauste/la Shoah, IHRA

<https://holocaustremembrance.com/wp-content/uploads/2023/08/Recommendations-for-Teaching-and-Learning-about-the-Holocaust-%E2%80%93-IHRA.pdf>

Qu'est-ce que le génocide ? Encyclopédie de la Shoah de l'USHMM

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/what-is-genocide?parent=en%2F9694>

Chronologie du génocide, Encyclopédie de la Shoah de l'USHMM

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/genocide-timeline>