



RAPPORT FINAL DE LA RECHERCHE-ACTION: “LES RESCAPÉS DU GÉNOCIDE PERPÉTRÉ CONTRE LES TUTSI AU RWANDA EN MILIEU SCOLAIRE: MÉMOIRES, HISTOIRE ET TRANSMISSION”

Alexandre Lafon et Chloé Créoff
Novembre 2022

Une recherche-action portée conjointement
par la Ligue de l'enseignement et Ibuka France.

Soutenue et financée par l'Observatoire B2V des Mémoires,
la Fondation pour la Mémoire de la Shoah
et le Fonds pour le civisme en ligne de Facebook.

Les rescapés du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en milieu scolaire : Mémoires, Histoire et Transmission

REMERCIEMENTS

La ligue de l'enseignement et l'association Ibuka France tiennent à remercier chaleureusement tous les acteurs qui ont contribué au bon déroulement et à la réussite de ce projet de recherche-action et à la rédaction du présent rapport.

En premier lieu, cet ambitieux projet n'aurait pas pu voir le jour sans le concours de nos partenaires financiers. Nous adressons nos vifs remerciements à l'Observatoire B2V des Mémoires et tout particulièrement à Mme Sandra Carpentier pour toute l'attention portée au projet et à Mr Denis Peschanski pour toute la richesse de nos échanges ; à la Fondation pour la Mémoire de la Shoah (FMS) et Mr Dominique Trimbou pour la qualité de son suivi tout au long du projet ; ainsi qu'au Fonds pour le civisme en ligne de Facebook qui a permis la réalisation d'une plateforme en ligne dédiée à la gestion pédagogique de la réception d'un témoignage en classe à partir des recommandations issues du terrain.

Nous souhaitons remercier Alexandre Lafon, conseiller scientifique du projet, investi dès l'origine dans la conception de la recherche-action et qui a accepté d'en accompagner la réalisation.

Nous tenons également à exprimer nos sincères remerciements aux membres du comité scientifique : Benoit Falaize, Remi Korman, Amélie Schafer, Régine Waintrater pour leur investissement déterminant et la mobilisation de connaissances et d'expériences qui ont grandement contribué à la pertinence et au bon déroulement du projet.

Nous remercions chaleureusement tous les enseignants qui, par leur sens de l'engagement et leur sens critique, ont nourris considérablement nos réflexions autour de l'enseignement en milieu scolaire du génocide contre les Tutsi au Rwanda.

Un très grand merci à Laetitia Dupaquier, Laure Alice Friedmann, Marie-Jeanne Gervais et Lorenza Biancarelli, les quatre psychologues qui ont mis au service du projet tout leur savoir-faire avec beaucoup de bienveillance et d'intelligence.

Nous souhaitons évidemment exprimer notre profonde gratitude aux 11 témoins-rescapés pour leur large contribution à cette recherche-action et plus largement au développement de l'enseignement, en milieu scolaire, du génocide contre les Tutsi au Rwanda.

Enfin, nous souhaitons saluer le travail de coordination essentiel de Chloé Créoff (Ligue de l'enseignement) et de Ildephonse Ngaruye (Ibuka France) que nous remercions pour toute l'énergie et l'engagement mis au service de cet ambitieux et passionnant projet.

Merci à Léna Moreau, volontaire en service civique, pour sa précieuse implication, son sérieux et ses idées lumineuses tout au long du projet.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
CHAPITRE 1 : LA GENÈSE DE LA RECHERCHE-ACTION.....	12
I- Un état des lieux de la recherche : le témoignage des rescapés en milieu scolaire	12
1) L'ère du témoin à l'École	12
2) Le génocide contre les Tutsi dans les programmes scolaires français.....	13
3) Exemples de projets pédagogiques.....	15
II- Une recherche action dédiée.....	17
1) Les attendus et objectifs de la recherche-action.....	17
2) Les soutiens financiers.....	19
III- Structurer un pilotage adapté aux objectifs de la recherche-action.....	20
1) La mise en place d'une structure de coordination.....	20
2) Un comité scientifique pluridisciplinaire	21
3) Une équipe de quatre psychologues	21
4) La construction d'un cadre d'échange et de convivialité	22
CHAPITRE 2 : LA MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE-ACTION	24
I- L'outil de la recherche-action.....	24
1) La méthodologie.....	24
2) Un projet articulé et financé sur vingt-deux mois.	25
II- Choix des participants à la recherche-action : la formation des trinômes.....	26
1) Choix du panel des témoins-rescapés.....	26
2) Choix des équipes éducatives impliquées	31
3) Choix des classes impliquées	34
4) Formation des trinômes.....	35
III- Fonctionnement des trinômes en amont du témoignage	37
1) Le travail de contextualisation des enseignants.....	37
2) La réunion de préparation au témoignage	40
CHAPITRE 3 : LE TÉMOIGNAGE EN CLASSE.....	48
I- Un dispositif d'accueil et d'écoute.....	49
1) Accueil dans l'établissement	49
2) Lieu et organisation de la rencontre	49
3) Présence d'une tierce personne hors du trinôme	50
II. Les élèves comme acteurs de la rencontre	51
1) Se présenter : l'introduction à la rencontre	51
2) La prise de notes.....	51
3) Le questionnaire : un cadre solide pour la rencontre	52
III- Analyse du récit des témoins-rescapés	57
1) Les différentes postures	58
2) Les formes de dialogue	59
3) Les événements abordés lors des témoignages.....	62
4) La comparaison entre deux témoignages.....	68
IV- La fin de la rencontre	71
V- Freins et blocages au témoignage oral et à sa réception	72

CHAPITRE 4 : QUEL RETOUR D'EXPÉRIENCE ?.....	75
I-Chez les témoins-rescapés	75
II- Chez les élèves.....	78
III- Chez les enseignants.....	92
IV- L'apport du témoignage par rapport aux enseignements en classe.....	97
V- La réalisation des productions artistiques	98
1) Exemples de production	99
2) Les limites de l'exercice	104
 CHAPITRE 5 : QUEL OUTIL DE MÉDIATION PENSER DANS LE CADRE GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT DU GÉNOCIDE CONTRE LES TUTSI AU RWANDA ET DE LA RENCONTRE ENTRE LES ÉLÈVES ET UN TÉMOIN-RESCAPÉ ?.....	106
I- Une plateforme en ligne dédiée à la gestion pédagogique de la réception d'un témoin- rescapé en classe	106
1) Se documenter.....	106
2) Construire une séquence pédagogique	107
3) Accueillir un témoignage en classe	110
4) Produire une restitution artistique	112
 CONCLUSION.....	117
ANNEXES	123

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le génocide contre les Tutsi au Rwanda s'inscrit peu à peu dans le paysage mémoriel, historique et scolaire des Français. Fondé sur l'émergence d'une littérature spécifique du témoignage¹ et sur les questions posées à la France par l'événement notamment mis en avant par le rapport Duclert², il entre progressivement dans les programmes scolaires, en particulier dans un des enseignements de spécialité en classe de Terminale (histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques). Dans ce cadre, le génocide contre les Tutsi au Rwanda tend à intégrer les événements clés de l'histoire contemporaine transmise par l'École, par le biais des cours disciplinaires mais également du *travail de mémoire* transversal réalisé par l'Education nationale, en lien avec les politiques de mémoire³.

Avec l'individualisation croissante du « sujet » dans nos sociétés, la place du témoignage en histoire a pris une dimension conséquente depuis les années 1970 et celle du témoin s'inscrit désormais dans une dynamique englobant l'ensemble des recherches sur la mémoire⁴. Mémoire et témoignage font désormais l'objet d'études connexes associant sciences humaines et sciences expérimentales. Les liens entre mémoire, histoire et témoignage se sont imposés toujours davantage en milieu scolaire, notamment dans le cadre de l'enseignement disciplinaire d'histoire, mais aussi dans le cadre de projets spécifiques alliant d'autres disciplines. La place de la mémoire et de son « devoir » n'est pas pour rien dans cette inflation⁵. En effet, le témoignage scolaire de rescapés d'événements historiques revêt pour l'École une dimension civique revendiquée. L'intervention d'un témoin est pensée devant une classe comme l'irruption du réel, participant à éveiller les élèves à la réalité historique.

L'intégration de l'enseignement du génocide contre les Tutsi au Rwanda dans les programmes scolaires français suscite chez les enseignants une volonté d'appréhender et comprendre ses enjeux en s'inscrivant dans une démarche plus générale de compréhension de l'histoire et des mémoires « douloureuses » associées aux événements historiques⁶. Parallèlement, des rescapés ressentent le besoin de témoigner pour partager leur histoire avec la jeune génération et sensibiliser aux mécanismes qui ont rendu ce drame possible.

Dans ce contexte, la Ligue de l'enseignement et Ibuka France ont souhaité s'engager conjointement afin de favoriser et faciliter cet enseignement à partir des témoignages des survivants. En 2020, ces deux structures ont reçu le soutien de l'Observatoire B2V des Mémoires, de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah et du Fonds pour le civisme en ligne de Facebook qui ont permis la mise en place d'une recherche-action intitulée : « *Les rescapés du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en milieu scolaire : Mémoires, Histoire et Transmission* ». Sa mise en œuvre répond à deux objectifs principaux :

¹ Catherine Coquio, *Rwanda. Le réel et les récits*, Paris, Belin, 2004.

² Rapport de la Commission de recherche sur les archives françaises relatives au Rwanda et au génocide des Tutsi (1990-1994) remis au Président de la République le 26 mars 2021 à Paris.

³ Par le biais des commémorations en particulier. Sur les politiques de mémoire : Johann Michel, *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2010.

⁴ Voir le programme de recherche transdisciplinaire 13-Novembre <https://www.memoire13novembre.fr/> et Denis Peschnaski et Brigitte Sion (dir.) *La vérité du témoin. Mémoire et mémorialisation*, vol. 2, Paris, INA-Hermann, 2018.

⁵ Sébastien Ledoux, *Le devoir de mémoire. Une formule et son histoire*, Paris, CNRS Éditions, 2016.

⁶ Sur cette question : Laurence Corbel, Benoit Falaize, « L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXe siècle. Enquête sur les représentations enseignantes », dans *Revue française de pédagogie*, 2004, p. 43-55.

- un objectif pédagogique : enseigner aux élèves ce qu'est un génocide pour les aider à comprendre les fondements de cette entreprise de destruction humaine grâce à un outillage pédagogique efficace et adapté ;
- un objectif scientifique : interroger et comprendre la place des rescapés comme témoins de l'événement et la nature des interactions qui se jouent entre élèves et rescapés du génocide contre les Tutsi au cours d'un témoignage en classe.

Comment dès lors enseigner le génocide contre les Tutsi au Rwanda et quelle place donnée aux témoins-rescapés en milieu scolaire ? Cette recherche-action entend répondre à cette question, en soulignant, dans le prolongement de travaux antérieurs⁷ dont notamment ceux conduits par Ibuka France, l'intérêt de la parole testimoniale délivrée en classe. Elle vise à interroger son utilité tout en questionnant les enjeux d'une mise en présence entre témoin-rescapé et élèves :

- Comment doit se penser et se réaliser l'acte de témoigner devant un public scolaire pour être utile et ne pas compromettre l'intégrité du témoin-rescapé et/ou la réception de la parole par les élèves ?
- Quel est l'apport et l'intérêt de cette valorisation de la mémoire par les témoins-rescapés dans les projets d'histoire et de mémoire réalisés en classe ? En quoi le témoignage complète-t-il la transmission de l'histoire ?

Dans ce cadre, la recherche-action s'est intéressée à la mémoire individuelle, marquée par un événement tragique, en interrogeant la façon dont se comporte la mémoire lorsqu'elle doit synthétiser ce passé pour la raconter et la transmettre à un jeune public ? Parallèlement, la recherche-action s'est aussi intéressée à la mémoire collective à travers la transmission intergénérationnelle en se demandant comment cette mémoire est-elle reçue par les élèves ?

A partir de l'expérimentation d'un dispositif d'accompagnement original et d'une enquête de terrain engagée dans l'espace scolaire français, ce projet entend mesurer l'impact de cette mise en récit de souvenirs liés au génocide à la fois sur les rescapés eux-mêmes, les élèves mais aussi les enseignants tout en identifiant les spécificités qui sont liées au cadre de sa mise en œuvre c'est-à-dire le témoignage face à un jeune public français en milieu scolaire. Il entend contribuer au processus de construction et d'évolution de l'action pédagogique menée dans ce domaine en interrogeant les modalités d'organisation d'un témoignage en classe qui puisse susciter, chez chacun des acteurs, une adhésion et une volonté de s'engager dans cette démarche qui se veut utile et sécurisante pour tous.

Elle a consisté à suivre un panel de témoins rescapés invités à présenter lors de rencontres formelles, leur expérience singulière du génocide devant des classes d'élèves de différents niveaux, de différentes académies, dans le cadre de projets pédagogiques annuels minutieusement construits et préparés. La mise en œuvre d'un protocole original de suivi et d'une analyse des rencontres réalisées ont eu pour objectif général de comprendre les interactions en jeu qui ont présidé à l'élaboration des rencontres par les équipes pédagogiques et aux échanges entre les élèves et les témoins rescapés, l'impact sur les principaux protagonistes (témoins-rescapés, enseignants et élèves). La rencontre ne vise donc pas seulement à observer et comprendre ressenti et positionnement des seuls élèves, mais bien à mieux cerner les enjeux cognitifs posés par le lien direct tissé entre le témoin et les jeunes générations. Au-delà, l'objectif de telles rencontres dans le cadre scolaire

⁷ Voir par exemple : Sarah Gensburger, Sandrine Lefranc, *À quoi servent les politiques de mémoire ?*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2017.

spécifique a été d'élaborer à la suite des outils pédagogiques idoines en direction des équipes éducatives.

L'acte de témoigner devant des élèves, n'est pas anodin pour les témoins-rescapés. La classe est un univers en soi, particulier, un dispositif qui fonctionne selon des règles et des repères qui doivent être connus de celle ou celui qui s'y exprime. La réception de la parole des rescapés apparaît pour les élèves comme la découverte d'un univers bien éloigné du leur. Elle peut aboutir à un rejet de l'événement. Dans le cadre particulier des rescapés du génocide contre les Tutsi au Rwanda, elle peut marquer le témoin-rescapé (réactivation de l'événement traumatique, incompréhension des univers confrontés), jusqu'à interroger son identité (la mettre en exergue, la faire apparaître, la consolider ou la dévaluer).

Le génocide contre les Tutsi au Rwanda s'inscrit dans l'histoire dramatique du xx^e siècle comme le génocide le plus contemporain. Les commémorations du 25^e anniversaire en 2019 ont montré son actualité mémorielle et historique brûlante. Le génocide contre les Tutsi pose aujourd'hui encore des questions sensibles sur la mobilisation des masses dans l'œuvre génocidaire, sur la proximité entre victimes et bourreaux, sur les responsabilités de la France avant et pendant le génocide. Le rapport présenté en mars 2021 par Vincent Duclert au président de la République a levé une partie du voile sombre pesant sur ce dernier point, explicitant le « rôle accablant » de la France dans l'événement et préconisant des mesures visant à reconnaître ce rôle et à poursuivre l'œuvre de vérité⁸. Le génocide contre les Tutsi au Rwanda de 1994 reste confronté à une remise en cause ou à un relativisme marqué (nombre de victimes minimisé, affirmation d'un massacre interethnique dans le cadre d'une guerre civile, idée d'un double génocide). L'enjeu de la question posée de la manière d'enseigner le génocide dépasse ainsi la simple problématique pédagogique pour s'insérer dans le champ d'une réflexion civique, pluridisciplinaire, porté par l'Ecole sur le processus génocidaire.

Tout en reprenant les observations largement connues associées aux témoins-rescapés de la Shoah, la recherche-action a souhaité, à partir d'un travail de terrain minutieusement préparé, mieux comprendre les enjeux spécifiques de transmission qui s'imposent à l'ensemble des protagonistes d'une rencontre scolaire entre élèves et témoin rescapé du génocide contre les Tutsi au Rwanda. Ce sont ces problématiques qui ont orienté la coordination générale et scientifique du projet vers la mise en œuvre d'une recherche-action singulière par son objet et ses attentes. Il a en effet paru essentiel de réfléchir à un dispositif de recherche adapté aux questions posées ci-dessus. Le protocole d'action retenu s'organise autour de la mise en place et du fonctionnement de trinômes, convoquant témoins-rescapés, classes et psychologues. Ces derniers, associés à l'ensemble des protagonistes de la rencontre, participent pleinement à l'originalité de la recherche-action.

Le fruit de ce travail de réflexion et de terrain est ici présenté dans le cadre de cinq chapitres distincts. Un premier chapitre s'attache à présenter la genèse scientifique, pédagogique et financière du projet, essentielle pour comprendre le protocole retenu qui sera évoqué dans la deuxième partie. Les troisième et quatrième parties présentent les observations réalisées à l'occasion des rencontres et des retours d'expérience encadrés. Enfin, une cinquième partie propose des pistes pédagogiques pour les enseignants et équipes enseignantes souhaitant se lancer dans un projet associant classes et témoins-rescapés du génocide contre les Tutsi.

⁸ Rapport de la Commission de recherche sur les archives françaises relatives au Rwanda et au génocide des Tutsi (1990-1994), *op. cit.*

CHAPITRE 1 : LA GENÈSE DE LA RECHERCHE-ACTION

Ce premier chapitre vise à expliciter la genèse du projet de recherche-action développée par la Ligue de l'Enseignement et l'association Ibuka-France, soutenue par l'Observatoire B2V des Mémoires et la Fondation pour la Mémoire de la Shoah et le Fonds pour le civisme en ligne de Facebook.

I - Un état des lieux de la recherche : le témoignage des rescapés en milieu scolaire

Cette recherche-action s'inscrit dans l'histoire des usages scolaires du témoignage. Dans les dernières années du XX^e siècle, l'École s'ouvre à l'accueil de témoins ayant participé aux conflits contemporains. La mémoire des acteurs et victimes se pense alors comme un possible support d'histoire à travers l'incarnation de ceux qui ont vécu et éprouvé les événements. Elle participe plus largement du « devoir de mémoire » demandé à l'École en tant qu'institution nationale de transmission civique. Ce n'est que très récemment que le génocide contre les Tutsi au Rwanda en 1994 est entré dans cette dynamique, alors même que disparaissent peu à peu les témoins-rescapés du génocide des Juifs d'Europe de la Seconde Guerre mondiale.

1) L'ère du témoin à l'École

Dans un livre majeur intitulé *L'ère du témoin* publié en 1998⁹, l'historienne Annette Wieviorka retrace l'irruption du témoin dans l'espace public à la suite de la Seconde Guerre mondiale et en particulier autour de la prise de conscience collective de la Shoah à partir du procès d'Eichmann mis en scène à Jérusalem en 1961. Précédemment, les soldats de la Grande Guerre avaient souhaité témoigner de leur expérience indicible des tranchées, appuyés par une demande sociale forte, dès la guerre, de pouvoir approcher le quotidien guerrier des millions de Français mobilisés. La disparition inéluctable des Poilus, la prise de conscience d'un changement profond de société dans les années 1980 et 1990 comme de la puissance dramatique de la Shoah ont conduit à la lumière les expériences individuelles, convoquées comme mémoires vives des guerres et génocides du XX^e siècle.

Dans le sillage de cette mise en avant de la mémoire, dont nous ne retracerons pas ici la genèse profonde ni les différents linéaments, apparaît l'injonction au devoir de se souvenir, portée par les associations d'anciens combattants ou de victimes de guerre et de génocide, voire par les institutions publiques. Elle s'accompagne de la collecte de témoignages, mais également d'une demande forte faite à l'École d'accueillir la parole orale des témoins acteurs/victimes dans les classes, afin de transmettre l'expérience des combats ou de la déportation directement aux jeunes générations – lesquelles sont également appelées à participer aux différents temps commémoratifs qui emplissent peu à peu le calendrier scolaire. Ainsi, l'École est peu à peu perçue comme le lieu idoine de transmission de la mémoire, replacée dans les attendus pédagogiques des programmes, notamment en histoire¹⁰. Le génocide contre les Tutsi au Rwanda, contemporain de cette dynamique, est appelé plus tardivement à intégrer les programmes. Il figure désormais comme journée

⁹ Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998.

¹⁰ Corinne Bonafoux, Laurence de Cock-Pierrepoint, Benoit Falaize, *Mémoires et histoire à l'École de la République. Quels enjeux ?* Armand Colin, coll. "Débats d'école", 2008.

nationale de commémoration intégré au travail de mémoire proposé désormais par l'Education nationale¹¹.

2) Le génocide contre les Tutsi dans les programmes scolaires français

Le génocide contre les Tutsi au Rwanda apparaît dans ce paysage comme un événement très récent. Sa présence à l'École n'est effective que depuis quelques années, en particulier avec son entrée explicite dans les enseignements de spécialité en classe de Terminale des lycées généraux au moment de la réforme du baccalauréat. Plus qu'un événement historique qualifié de génocide, il reste attaché à une question scolaire vive parce qu'il intéresse la nature même d'un génocide de proximité, la place de la France dans sa préparation, son déroulé et son dénouement, mais aussi la place des organisations internationales de protection des droits de l'homme comme l'ONU lors des événements et dans la gestion juridique de l'après-génocide. Enfin, comme les autres événements qualifiés de génocide, celui contre les Tutsi au Rwanda n'échappe pas au négationnisme : négation des faits comme crime contre l'humanité et génocide, affirmation d'un double génocide qui nie la spécificité génocidaire des violences exercées contre les Tutsi notamment entre avril et juillet 1994.

Les démarches de clarification entreprises par les autorités françaises depuis quelques années et la présentation du rapport dirigé par l'historien Vincent Duclert en mars 2021 s'inscrivent dans un travail d'histoire objectif. Il est susceptible, dans les années à venir, de donner davantage de place à l'événement dans les programmes scolaires en France. Dès à présent, le génocide contre les Tutsi au Rwanda peut être abordé dans le cadre des programmes scolaires de trois disciplines distinctes : l'histoire, l'éducation civique et morale et la littérature (voir encadré) mais également dans une perspective pluridisciplinaire. Plusieurs entrées disciplinaires peuvent en effet être choisies, dont la philosophie, les sciences économiques et sociales ou encore les arts plastiques pour ne prendre que quelques exemples. L'approche par l'entrée pluridisciplinaire suggère également l'implication de l'enseignant documentaliste, notamment autour de la mobilisation des sources exploitables.

On note ainsi l'existence de quelques entrées disciplinaires majeures dans lesquelles peut s'inscrire l'étude du génocide contre les Tutsi au Rwanda. Elles n'épuisent en rien la liberté laissée aux enseignants dans leur discipline propre, de s'emparer de l'histoire et/ou des mémoires de l'événement, du premier au second degré, de l'enseignement général à l'enseignement professionnel.

Dans ce cadre, l'enseignant ou les équipes enseignantes peuvent choisir les supports testimoniaux comme sources et documents pédagogiques. Ces derniers peuvent également faire l'objet de projets pluridisciplinaires, utiles pour la réception par les élèves du récit ou de la parole de l'expérience vécue. Les enseignants peuvent ainsi élaborer un projet commun autour d'un témoignage et d'une problématique pluridisciplinaire inscrite dans le parcours citoyen et artistique des élèves. En effet, l'éducation à la citoyenneté a été particulièrement retenue par une partie des équipes pédagogiques engagés dans la présente recherche-action.

¹¹ Eduscol, site pédagogique du ministère de l'Education nationale, "Mémoire des génocides et prévention des crimes contre l'humanité - <https://eduscol.education.fr/3239/memoire-des-genocides-et-prevention-des-crimes-contre-l-humanite>

DANS LES PROGRAMMES D'HISTOIRE

► En classe de troisième

Thème n° 2 : « Le monde depuis 1945 – Indépendances et construction de nouveaux États - Enjeux et conflits dans le monde après 1989 »

► En classe de Terminale - Tronc commun

Thème n° 2 : « Le monde depuis 1945 – Indépendances et construction de nouveaux États - Enjeux et conflits dans le monde après 1989 »

Thème n° 4 : Chapitre 1 « Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux. Les crimes de masse et les génocides (génocide contre les Tutsi du Rwanda) / L'effort pour mettre en place une gouvernance mondiale face aux défis contemporains : justice internationale, réfugiés »

► En classe de Terminale - Enseignement de spécialité Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP)

Thème n° 2 : « Faire la guerre – Faire la paix : formes de conflits et modes de résolution »

Thème n° 3 : « Histoire et mémoire » à travers l'axe 2 « Histoire, mémoire et justice » qui invite les enseignants à travailler « la justice à l'échelle locale : les tribunaux gacaca face au génocide des Tutsi »

Pour rappel : « L'enseignement de spécialité d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques développe une approche pluridisciplinaire qui, pour analyser et élucider la complexité du monde, mobilise plusieurs points de vue, des concepts et des méthodes variés. »

En classe de terminale, l'enseignement de spécialité est centré sur l'analyse des « grands enjeux du monde contemporain ».

Le thème 3 invite à travailler les questions des liens entre histoire et mémoires autour de deux problématiques :

- Montrer comment les conflits et leur histoire s'inscrivent dans les mémoires des populations ;

- Étudier quel rôle jouent la connaissance historique et la justice dans la manière dont les sociétés et les États se reconstruisent après des conflits majeurs.

Le génocide contre les Tutsi au Rwanda et l'implication de la parole des témoins victimes de l'événement apparaissent ici comme des points de passage pertinents.

DANS LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE (EMC)

► En classe de Troisième :

Thème n° 3 : « Défense et paix »

Thème n° 2 : « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres » (Troisième prépa métier)

Thème n° 3 : « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres » (Troisième prépa métier)

► En classe de Seconde :

Thème n° 1 : « La liberté, nos libertés, ma liberté » (Seconde professionnelle)

Thème n° 1 : « La personne et l'État de droit » (Seconde générale et technologique)

Thème n° 2 : « Égalité et discrimination » (Seconde générale et technologique)

► En classe de Première :

Axe n° 1 : « Fondements et fragilités du lien social » - La question du génocide peut être abordée dans le cadre des polémiques suscitées par la place de la France ou l'accueil des réfugiés, victimes et bourreaux.

► En classe de Terminale :

Axe n° 1 : « Fondements et expériences de la démocratie » - *Conscience démocratique et relations internationales : la défense des droits de l'homme - Le développement du droit pénal international - le droit applicable aux génocides, aux crimes de masse et aux violences extrêmes (TPIR).*

Axe n° 2 : Repenser et faire vivre la démocratie - *Les conditions du débat démocratique : médias, réseaux sociaux, information, éducation, éthique de vérité (les médias de la haine, la haine à l'école, discriminations).*

DANS LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS

► En classe de Troisième

Thème n° 1 : « Se chercher, se construire »

Thème n° 4 : « Agir sur le monde » | Axe n° 2 « La littérature comme témoin de l'Histoire »

► En classe de Seconde

Thème n° 1 : « Devenir soi : écritures autobiographiques » (Seconde professionnelle)

Thème n° 2 : « S'informer, informer : les circuits de l'information » (Seconde professionnelle)

Thème n° 3 : Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence » (Seconde professionnelle)

Thème n° 3 : « Le roman et le récit du xviii^e siècle au xx^e siècle » (Seconde générale et technologique)

► En classe de Terminale - Enseignement de spécialité Humanités, littérature et philosophie (HLP)

Thème n° 2 : « L'humanité en question » | Axe n° 2 « Histoire et violence »

3) Exemples de projets pédagogiques

En 2019, à l'heure où s'élabore la présente recherche-action, le terrain pédagogique de l'enseignement du génocide n'est pas vierge. Plusieurs initiatives d'envergure portées par des institutions, des chercheurs en sciences sociales ou des enseignants dans leurs établissements ont accompagné la transmission du génocide contre les Tutsi au Rwanda en milieu scolaire depuis la fin des années 1990. Elles ont impliqué ou non la rencontre avec des témoins-rescapés. Depuis la mise en œuvre de la recherche-action, le champ pédagogique continue d'être ensemencé. Sans entrer dans une description exhaustive des projets, retenons quelques exemples marquants, qui allient formations, ressources et présentations de projets.

Parmi ces exemples, on compte notamment l'académie de Normandie qui a organisé une journée de formation en 2017 avec des ressources mettant en lumière l'apport du témoignage accompagné d'une fiche pédagogique pertinente¹². L'académie de Toulouse, s'appuyant sur l'offre de ressources de la DGESCO et l'inscription du génocide dans les enseignements de spécialité en Terminale, a publié en 2021 une page ressource et un exemple de piste pédagogique autour du thème « Mémoire et justice ». Dans ce cadre, la place des témoins est mise en avant à travers l'étude de témoignages publiés. Il est également à noter que plusieurs académies ont travaillé avec Ibuka France sur des projets spécifiques impliquant le témoignage de survivants comme celles de Lyon, de Nice ou de Bordeaux.

Plusieurs projets d'envergure se sont engagés. Dès le mois d'avril 2016, le lycée Thierry Maulnier de Nice engage une équipe pluridisciplinaire qui travaille alors sur les génocides du xx^e siècle. A lieu une série de rencontres avec des témoins survivants dont les parcours ou récits (fictionnels ou réels) ont été étudiés, dont ceux de Révérien Rurangwa, Dorothee Munyaneza ou Beata Umubyeyi Mairesse qui livrent alors leur parole devant les élèves, accompagnés d'historiens comme Marcel Kabanda et Yves Ternon, de grands journalistes comme Patrick de Saint-Exupéry, et de psychanalystes comme Régine Waintrater, Amélie Schafer et Marie-Odile Godard. Ibuka-France et le Mémorial de la Shoah soutiennent cette semaine inscrite dans la commémoration et y participent activement.

Le Mémorial de la Shoah s'inscrit dans une politique de médiation des trois génocides du xx^e siècle, en particulier dans la promotion de leur enseignement. Dans le cadre des commémorations du vingtième anniversaire en 2014, une première exposition est proposée au Mémorial, accompagnée d'un livret historique et pédagogique. L'ensemble est dématérialisé en partie sur le site internet du Mémorial. Ce dernier propose de multiples matériaux : restitution du colloque de 2013 sur le thème « Que savait-on en 1993 ? », textes sur l'histoire du génocide, sur le thème « Mémoire et justice », bibliographie et sitographie. Il publie surtout sur Internet (vidéo Youtube), en collaboration avec Ibuka-France, une série *Génocide des Tutsi au Rwanda : paroles de rescapés* disponible pour le plus grand nombre. En plus du témoignage de plusieurs témoins-rescapés, les captations offrent par le biais de ceux qui accompagnent leur prise de parole (« *épreuve douloureuse, émotionnelle et psychique* » comme le rappelle alors avec justesse Pauline Dubuisson, responsable des activités culturelles du Mémorial), des réflexions utiles sur la manière de conduire des entretiens dans le cadre du pacte testimonial¹³ [Waintrater : 2003]. Le Mémorial poursuit à l'occasion du 25^e anniversaire du génocide son travail de transmission en proposant une double exposition à Paris et Drancy dans le cadre du projet *Rwanda 94, notre histoire ?*, la première sur le thème « Le génocide dans "l'œil des enfants" », la seconde sur « La spécificité du génocide des Tutsi »¹⁴. De multiples manifestations ponctuent un riche

¹² <https://hist-geo.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article6224>

¹³ Régine Waintrater, *Sortir du génocide. Témoignage et survivance*, Paris, Payot, 2003.

¹⁴ <https://expo-genocide-tutsi-rwanda.memorialdelashoah.org/>

programme entre mars 2019 et janvier 2020, là encore élaboré en lien avec Ibuka-France : rencontres publiques avec des rescapés, projection de documentaires, tables rondes sur l'état de la recherche. À cette occasion, les enseignants sont invités avec leurs classes de Première et de Terminale à rencontrer des rescapés (Félicité Lyamukuru et Beata Umubyeyi Mairesse), en présence d'historiens comme Marcel Kabanda (Ibuka-France) et d'Hélène Dumas (EHESS, commissaire des expositions). Fort d'un réseau important sur l'ensemble du territoire des académies, le Mémorial poursuit sa politique de transmission.

Virginie Brinker, maitresse de conférences à l'université de Bourgogne-France-Comté, s'intéresse dans ses recherches à la transmission littéraire et cinématographique du génocide contre les Tutsi au Rwanda¹⁵ dans le cadre du Centre pluridisciplinaire textes et cultures. Accompagnée dans cet objectif par plusieurs chercheurs¹⁶, Virginie Brinker travaille depuis plusieurs années sur les lieux de la transmission de la mémoire du génocide, notamment l'École, alliant études universitaires et pratiques scolaires du secondaire. Dans *Enseigner le génocide des Tutsi au Rwanda de la fin du collège à l'université*¹⁷, de nombreux exemples de projets scolaires pluridisciplinaires, adossés à des classes de collège, lycées généraux ou professionnels, sont présentés comme de possibles supports de réflexion pour mettre en œuvre des formations idoines sur le génocide (histoire, mémoire, transmission). L'ensemble des acteurs de ce projet visent plusieurs objectifs forts, parmi lesquels : montrer l'intérêt de la littérature et de la fiction dans la transmission de l'histoire du génocide ; prendre en compte « la fabrique des émotions dans l'esprit des apprenants », mais également des enseignants : quelles sont les motivations qui poussent certains enseignants à étudier avec leurs élèves le génocide contre les Tutsi au Rwanda ? Ainsi, la dimension psychologique de la transmission de l'expérience du génocide entre pleinement dans les projets pédagogiques présentés. La richesse des contributeurs et des contributions invite à poursuivre l'étude de la transmission de l'expérience génocidaire notamment du point de vue des victimes du génocide.

Plus récemment, la revue *Historiens et Géographes*, organe éditorial de l'Association des Professeurs d'Histoire et Géographie (APHG), s'empare de la question vive de l'enseignement du génocide contre les Tutsi au Rwanda dans son numéro de février 2022. Le dossier consacré s'emploie à proposer une offre de savoirs et de connaissances à destination des enseignants. L'enjeu est de faire le point sur l'histoire et l'historiographie de l'événement, de cibler les sources utiles, d'approfondir des thèmes enseignés comme la justice nationale et internationale post-génocide ou la mise en mémoire, face aux lacunes des manuels scolaires et au manque de formation des enseignants

Au-delà de la difficulté de trouver des manuels scolaires capables de dénommer correctement le génocide et les faits qui lui sont liés¹⁸, la question de la place du témoignage des rescapés du génocide contre les Tutsi au Rwanda reste peu étudiée, malgré la qualité des travaux pédagogiques proposés.

Du côté de la formation pédagogique, le constat est celui d'une offre qui reste limitée sur l'enseignement du génocide contre les Tutsi du Rwanda. Cette offre est encore plus limitée

¹⁵ Virginie Brinker, *Le génocide des Tutsi au Rwanda dans les productions littéraires et cinématographiques : construction, transmission et médiatisation de la mémoire face aux enjeux contemporains de la représentation de l'événement*, Paris, Classiques Garnier, 2014.

¹⁶ Virginie Brinker, Catherine Coquio, Alexandre Dauge-Roth, Éric Hoppenot, Nathan Réra, François Robinet (dir.), *Rwanda, 1994-2014. Histoire, mémoires et récits*, Dijon, Les Presses du réel, 2017.

¹⁷ Virginie Brinker (dir.), *Enseigner le génocide des Tutsi au Rwanda de la fin du collège à l'université*, Dijon, éditions universitaires de Dijon, 2017.

¹⁸ La publication du rapport Duclert (2021, op. cit.) et l'expérience de l'enseignement de spécialité en terminale de l'histoire et de la mémoire du génocide des Tutsi au Rwanda influencent aujourd'hui grandement le contenu des manuels scolaires (lycée) et du discours enseignant.

sur l'apport des témoins dans des projets d'histoire ou de mémoire réalisés en classe. Peu lisible dans les programmes de tronc commun, peu inscrit dans les formations universitaires, le très contemporain génocide de 1994 qui s'est déroulé dans une région du monde éloignée et mal connue suscite quelques craintes. Nous verrons qu'un des freins soulevés par les enseignants est le manque de connaissances de l'événement, la difficulté à identifier des ressources considérées comme fiables, le manque d'outils adaptés et la crainte de s'engager dans un sujet encore jugé « sensible ». La présente recherche-action souhaite apporter des outils de remédiation à cette situation.

Ainsi, force est de reconnaître que le terrain a été quelque peu défriché par des initiatives scientifiques et pédagogiques qui lient institutions et enseignants sur une grande partie du territoire. Au-delà des quelques exemples présentés ci-dessus, il faut également souligner la multiplication des interventions isolées de témoins-rescapés dans de nombreuses académies (notamment celle de Lyon), rendues visibles lors des commémorations du génocide autour du 7 avril, à l'occasion de la journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité (27 janvier) ou d'événements singuliers comme la saison panafricaine en France Africa 2020. L'inscription dans les programmes de Terminale laisse penser à une multiplication des demandes scolaires de témoignages. À l'heure même où cette pratique pédagogique est plébiscitée, encouragée, elle n'est pas toujours interrogée.

II - Une recherche action dédiée

En s'appuyant sur ce constat et ces précédents travaux, plusieurs réflexions ont porté la Ligue de l'enseignement et Ibuka-France à investir le champ scolaire du témoignage, dans une démarche d'enseignement et de transmission du génocide contre les Tutsi du Rwanda. Au tournant des années 2019-2020, une demande de la Ville de Paris à la Ligue de l'enseignement en lien avec l'association Ibuka-France aboutit à la création d'un kit pédagogique destiné aux écoles parisiennes.

Dans le prolongement de cette initiative, La Ligue de l'enseignement et Ibuka France ont souhaité poursuivre ce partenariat et cet investissement en faveur de l'enseignement du génocide à l'École à travers la problématique suivante : comment enseigner le génocide tout à la fois dans un objectif explicite de mémoire (conserver le souvenir) et d'histoire (comprendre l'événement), tout en associant les témoins-rescapés ? Une recherche-action spécifique semblait le cadre idoine d'une étude pensée d'emblée à l'échelle nationale : elle s'est donnée pour fondement la rencontre entre des témoins-rescapés et des groupes d'élèves, en milieu scolaire, préparée par un ou plusieurs enseignants.

1) Les attendus et objectifs de la recherche-action

Comme évoqué précédemment, le lancement de cette recherche-action intervient à la suite de l'entrée explicite du génocide contre les Tutsi dans les programmes du lycée en classe de Terminale dans le cadre de l'enseignement de spécialité Histoire-Géographie, Géopolitique, Sciences Politiques (HGGSP).

Dans ce contexte, elle répond à un premier objectif pédagogique essentiel inscrit dans les programmes scolaires : celui d'enseigner aux jeunes ce qu'est un génocide et de les aider à comprendre les fondements de ces entreprises de destruction humaine en s'appuyant notamment sur un outillage pédagogique efficace et adapté. Ce projet est particulièrement marqué par la volonté de contribuer au développement de l'enseignement du génocide contre les Tutsi au Rwanda notamment en accompagnant, du mieux possible, les

enseignants dans l'organisation et la gestion pédagogique d'une rencontre avec un rescapé en milieu scolaire.

Le second objectif scientifique de la recherche-action s'est inscrit dans l'étude de la place des rescapés comme témoins de l'événement et dans la compréhension de ce qui se joue dans l'acte de transmission du génocide contre les Tutsi au Rwanda en milieu scolaire.

La poursuite de ces deux objectifs implique au moment de l'élaboration du projet une réflexion dans plusieurs directions, devant déboucher sur la mise en place d'un protocole d'étude et de suivi clairement défini. Trois axes sont apparus essentiels :

- la prise en compte de l'événement : le génocide contre les Tutsi au Rwanda est sur l'échelle du temps un événement récent mais largement méconnu dans son déroulé et son histoire. Il reste également un événement sensible, dense de problématiques anthropologiques, sociales (place des témoins-rescapés dans les sociétés rwandaises ou européennes), judiciaires ou géopolitiques (relations anciennes et contemporaines entre la France et le Rwanda). Puisque ce génocide est intervenu sur un continent peu étudié à l'École, il est également nécessaire de prendre en compte la distance à parcourir par les élèves pour aborder l'univers culturel des rescapés, dans le cadre de l'apprentissage d'un événement aussi dramatique qui dépasse souvent la raison ;
- la prise en compte des témoins-rescapés dans leur expérience singulière : l'événement apparaît pour certains d'entre eux encore récent et traumatique. Chez les rescapés, beaucoup avaient l'âge des élèves qu'ils sont susceptibles de rencontrer aujourd'hui. Transmise aux plus jeunes, elle participe d'un travail de mémoire utile d'un point de vue historien mais également civique. Les élèves doivent être familiarisés en amont de la rencontre de ce processus à l'œuvre dans l'acte de transmission. Cette transmission, tout en édifiant (ou ayant pour vocation d'édifier), peut affecter le témoin et son identité. Elle peut être un frein à une interaction réussie avec les élèves ;
- la prise en compte de la spécificité du témoignage scolaire : par essence, l'École est pensée et se pense comme un espace de transmission de la parole. Comme système, elle fonctionne selon des normes qui lui sont propres et déploie une culture originale : lieu, circulation, vocabulaire, discours. Elle est aussi un lieu d'apprentissage et place ainsi la vérité (expérimentée, apprise) comme un attendu par essence. Il s'agit donc de partager mais aussi de relativiser cultures et attentes pour construire un espace de compréhension mutuelle, propice à une rencontre au sens plein du terme.

Ces premiers axes de réflexion imposent d'emblée l'élaboration spécifique d'un protocole fin dans la manière de penser une rencontre entre témoins-rescapés et élèves. Il doit prendre en compte l'identité spécifique des uns et des autres, l'attente des uns et des autres dans l'acte de rencontre et de transmission, enfin les possibles bouleversements induits pendant et après la rencontre par l'ensemble des acteurs engagés. La recherche-action ainsi encadrée pourra, à travers l'étude du témoignage des rescapés du génocide contre les Tutsi en milieu scolaire, aboutir à des conclusions utiles à la communauté scientifique et éducative.

2) Les soutiens financiers

Pour nous accompagner dans la réalisation de ce projet de recherche-action, nous avons reçu le soutien financier de l'Observatoire B2V des mémoires, de la Fondation pour la Mémoire de la Shoah, et du Fonds pour le Civisme en ligne de Facebook qui ont assuré un suivi régulier tout au long du projet sous la forme de points d'étapes sur l'avancement du projet. Ces réunions régulières ont considérablement nourri notre réflexion.

L'Observatoire B2V des Mémoires

Né en avril 2013, l'Observatoire B2V des Mémoires est un laboratoire qui participe à l'étude et à la mise en valeur des connaissances sur le fonctionnement de la mémoire. Il a pour objectif d'approfondir la compréhension de la mémoire sous toutes ses formes. Il traite notamment de la mémoire individuelle, de la mémoire numérique, de la mémoire collective ainsi que de la mémoire d'entreprise tel un « patrimoine immatériel » influant sur de nombreux vecteurs humains, environnementaux et économiques. Au service de l'innovation sociale, l'Observatoire B2V des Mémoires a initié en 2019 un accélérateur de projets qui accompagne des porteurs de projets dans le développement de solutions d'action et de recherche à fort impact social autour de la prévention de la mémoire, dans le but de les aider à franchir un cap.

Notre projet s'inscrit dans la thématique « Mémoire et traumatisme » mise en avant par l'accélérateur de projets. Les événements extrêmes du génocide contre les Tutsi du Rwanda en 1994 ont évidemment constitué chez certains rescapés, un traumatisme d'une puissance extrême. La recherche-action proposée, portant sur les questions liées directement aux conséquences psychologiques de la mise en récit de ce drame humain, entrait pleinement dans le champ thématique de l'appel à projets auquel nous avons postulé, avant d'en devenir un des lauréats.

Dans ce cadre, l'Accélérateur des Mémoires a mis à disposition de notre projet des moyens logistiques, des compétences, un réseau, un soutien en gestion de projet et en communication, ainsi que de précieuses ressources financières. La recherche-action a pu trouver en particulier auprès de Mme Sandra Carpentier et Mr Denis Peschanski, un précieux soutien. Directeur de recherche au CNRS et membre du conseil scientifique de l'Observatoire B2V des mémoires, Denis Peschanski travaille alors sur le projet 13-Novembre et le suivi de témoins des attentats de 2015. À l'occasion de deux réunions de travail avec l'équipe de coordination générale et scientifique, il a pu prendre connaissance des objectifs de la recherche-action et formuler des remarques qui ont contribué à nourrir le projet, notamment sur la constitution du panel de témoins et la gestion matérielle des témoignages captés lors des rencontres sur laquelle nous reviendrons dans ce rapport écrit.

La Fondation pour la Mémoire de la Shoah (FMS)

La Fondation pour la Mémoire de la Shoah encourage la transmission de l'histoire de la Shoah et plus largement des génocides auprès des publics scolaires. Elle apporte son aide aux enseignants qui souhaitent aborder ce sujet spécifique en classe en contribuant à leur formation et en soutenant des actions éducatives variées, adaptées à l'âge et au niveau des élèves. La Fondation reçoit des propositions de projets variés tout au long de l'année. Fondation privée reconnue d'utilité publique, elle lance des appels à projets réguliers au cours de l'année et apporte un soutien financier à ses lauréats dont nous avons fait partie en proposant ce projet de recherche-action.

Le Fonds pour le Civisme en ligne de Facebook

Parallèlement au projet de recherche-action, la Ligue de l'enseignement et Ibuka-France ont souhaité s'inscrire dans l'appel à projets lancé par le Fonds pour le Civisme en ligne de Facebook. En novembre 2018, Facebook lançait en France le Fonds pour le Civisme en ligne, une initiative dotée d'un million d'euros pour récompenser des initiatives françaises qui souhaitent faire d'Internet un espace plus respectueux et plus sûr. La lutte contre toute forme de haine, de harcèlement et d'intimidation, et la promotion de l'esprit critique sont présentés comme des priorités pour Facebook.

Pour sa deuxième édition, le Fonds pour le Civisme en ligne a souhaité soutenir les projets luttant contre les discours de haine, le harcèlement et pour le développement de l'esprit critique. Dans le cadre de cet appel à projets, huit projets à fort potentiel d'expansion ont été sélectionnés par les membres du jury du Fonds pour leur impact positif sur le développement de l'esprit critique et leur contribution à l'éducation aux médias. Dans ce cadre, notre projet a été retenue comme un de ces projets structurants. Cet apport supplémentaire de financement a permis de déployer la création d'une plateforme en ligne dédiée à la gestion pédagogique de la réception d'un témoin-rescapé en classe. Comme nous le soulignerons, elle est devenue l'outil pédagogique majeur issu des réflexions portées par la présente recherche-action

III - Structurer un pilotage adapté aux objectifs de la recherche-action

Sur la base d'un projet structuré, la première équipe de coordination s'est appliquée à produire les premiers documents de cadrage qui ont permis le financement de cette recherche-action. Parmi les instigateurs du projet, on compte notamment : Mr David Brée de la Ligue de l'enseignement, Mr Marcel Kabanda et Mr Ildephonse Ngaruye de l'association Ibuka-France et Mr Alexandre Lafon, conseiller pédagogique de la Saison Africa 2020 et collaborateur régulier de la Ligue de l'enseignement.

Pour accompagner la réalisation des objectifs énoncés précédemment, la Ligue de l'enseignement a été particulièrement investie dans la création d'une coordination dédiée, plus solide et pérenne avec la désignation d'une cheffe de projet, articulée à la coordination scientifique ; d'un comité scientifique et d'une équipe de quatre psychologues, un des piliers essentiels de la recherche-action.

1) La mise en place d'une structure de coordination

Pour assurer la mise en œuvre de la recherche-action, une équipe de coordination est organisée. Pour assurer la coordination générale, Chloé Créoff a été embauchée en tant que chargée de mission en octobre 2020. En lien étroit avec Ildephonse Ngaruye, Chloé s'est vue confié les missions suivantes :

- organiser et mener les réunions du comité scientifique et toute autre réunion relative au projet (enseignants, rescapés, psychologues, partenaires, financeurs, etc.) ;
- assurer et maintenir un lien régulier formel et informel avec les enseignants et les rescapés impliqués dans l'action ainsi qu'avec l'association Ibuka-France ;
- préparer, outiller et accompagner la mise en œuvre de l'enseignement en classe avant le témoignage en fonction des besoins exprimés par les enseignants ;
- préparer et accompagner la mise en œuvre des témoignages des rescapés dans les classes ;

- Préparer et accompagner la mise en œuvre des ateliers de production artistique initiés par les enseignants après le témoignage ;
- superviser l'élaboration de la plateforme en ligne dédiée à la gestion pédagogique de la réception d'un témoin en classe et l'ensemble des supports qui s'y rattachent ;
- gérer le budget dédié à la recherche-action et à la plateforme en ligne.
- participer à la rédaction du rapport écrit du projet et de sa synthèse
- animer le séminaire de restitution de la recherche-action en novembre 2022

Pour appuyer l'équipe de coordination dans ses missions, une volontaire en service civique rejoint le projet en juin 2021. Les missions de Léna Moreau ont été pensées autour de la mise en place opérationnelle de la recherche-action et de la création de la plateforme en ligne.

2) Un comité scientifique pluridisciplinaire

Pour assurer la pertinence et le suivi régulier du projet, un comité scientifique transdisciplinaire a été mobilisé à travers trois champs spécifiques : l'histoire, la psychologie et les sciences de l'éducation. Le comité scientifique s'est constitué d'emblée dans une logique de pluridisciplinarité. Le comité scientifique s'est réuni pour la première fois en janvier 2021 pour être ensuite régulièrement convoqué et consulté tout au long du projet. Parmi ces membres, on compte notamment :

- Mr Rémi Korman, spécialiste de la mémoire du génocide contre les Tutsi au Rwanda ;
- Mr Benoît Falaize, spécialiste de l'enseignement de l'histoire et des sujets sensibles liés aux rapports entre histoire et mémoire ;
- Mme Régine Waintrater, psychanalyste et thérapeute, spécialiste du génocide, des traumatismes extrêmes et de leur transmission ;
- Mme Amélie Schafer, psychothérapeute franco-rwandaise, spécialiste du psychotraumatisme autour du génocide contre les Tutsi au Rwanda ;
- Mr Alexandre Lafon, professeur agrégé d'Histoire et coordinateur scientifique du projet.

L'équipe de coordination générale : Mr David Brée et M^{me} Chloé Créoff pour la Ligue de l'enseignement, Mr Étienne Nsanzimana et Mr Ildephonse Ngaruye pour Ibuka-France étaient également membres de ce comité scientifique.

Il est à noter que Helene Dumas (historienne), Sébastien Ledoux (historien) et Eric Ghozlan (psychanalyste) ont fait partie du projet à ses débuts en tant que membres du comité scientifique. Ils ont fait le choix de quitter le comité étant engagés chacun sur d'autres projets.

La première réunion du comité scientifique a été marquée par la présentation des attendus de la recherche-action et du rétroplanning du projet. A partir de ce rétroplanning prévisionnel, les premiers échanges se sont articulés autour de la fonction et du recrutement des psychologues.

3) Une équipe de quatre psychologues

Pour assurer la mise en œuvre du dispositif et répondre à nos objectifs, quatre psychologues ont été recrutées et mobilisées pour assurer le suivi psychologique des témoins-rescapés, des enseignants et des élèves. Au cours de l'année, des temps d'observation participante et

des entretiens individuels et collectifs ont été mis en place sur les différents temps du projet : avant, pendant et après le témoignage en classe. Ces entretiens devaient notamment permettre d'appréhender l'impact du témoignage sur les rescapés, les enseignants et les élèves. Le protocole d'enquête s'est ainsi articulé autour de onze trinômes chacun composé d'une psychologue, d'un rescapé et d'une classe (enseignants et élèves). Ces trinômes constituaient l'élément central de l'étude.

Chaque psychologue engagé dans l'étude a pris en charge le suivi de deux ou trois rescapés du génocide contre les Tutsi au Rwanda. Pour assurer leurs missions d'accompagnement, les psychologues ont travaillé sous l'encadrement et l'autorité de Régine Waintrater (psychanalyste) et Amélie Schafer (psychothérapeute) membres du comité scientifique.

Cet accompagnement exigeait un « aller vers » le rescapé avec des rencontres organisés hors du cadre formel que peut représenter le bureau d'un psychologue. Ce choix a notamment été fait dans le but de créer et maintenir une relation en lien direct avec l'objet premier de la recherche-action : le témoignage en milieu scolaire. En effet, les rencontres entre les psychologues et les témoins-rescapés se sont tenues dans des lieux différents la plupart du temps chez les rescapés ou dans un café. Les psychologues ont par ailleurs été amenées à effectuer des déplacements, parfois de longue distance.

Des réunions régulières se sont tenues à chaque étape importante du projet entre les quatre psychologues, Régine Waintrater, Amélie Schafer et Chloé Créoff pour répondre aux différentes interrogations et problématiques posées par le terrain mais aussi pour interpréter les données collectées et entreprendre une réflexion collective dessus en sollicitant l'ensemble des acteurs. Des synthèses ont été produites régulièrement par les quatre psychologues pour rendre compte de leur travail d'accompagnement auprès des acteurs du projet. Le contenu de ces synthèses a notamment nourri de façon importante le présent rapport écrit.

Parallèlement, des réunions d'échange de pratiques entre les quatre psychologues engagées dans le projet se sont tenues, auxquelles s'est ajouté un espace d'échanges et de partages réguliers mis en place par les psychologues entre elles sur un réseau social.

4) La construction d'un cadre d'échange et de convivialité

Un important travail de communication a été mis en œuvre tout au long de la recherche-action. Il a permis de maintenir un dialogue constructif et régulier entre les trois grands acteurs de cette recherche-action : la coordination générale et scientifique, le comité scientifique et les trinômes notamment à travers des temps d'échanges formels et informels mais également à travers la rédaction régulière de textes de présentation et de cadrage prenant en compte les adaptations nécessaires, mises en lumière par les échanges formels et informels entre les différents acteurs du projet ;

Il importe ici de souligner la régularité des points internes entre la Ligue de l'enseignement et l'association Ibuka France. D'autres espaces de dialogue ont également été créés afin de faciliter l'intégration des acteurs de la recherche-action et la formation d'une communauté de travail et d'écoute grâce. Un lien constant a été mis en place entre l'équipe de coordination générale, les témoins-rescapés, les enseignants et les psychologues. Une ligne d'échanges « au fil de l'eau » a pu se déployer, permettant de prendre connaissance des questions, très concrètes, ponctuelles ou structurelles, portées par les protagonistes et de les faire circuler auprès des personnes ressources.

Ce lien tissé a été un des éléments clés de la réussite de la recherche-action, parce qu'il a été à la base du travail d'écoute et d'implication des différents acteurs, notamment des

témoins-rescapés. Ils ont pu trouver ici un sas d'échanges profitable tout en gardant une précieuse autonomie. La juste distance trouvée par Chloé Créoff particulièrement dans sa relation avec les rescapés leur a permis de se sentir entendus, considérés, aussi bien comme témoin que comme personne singulière effaçant ainsi la crainte sous-jacente au début de ce projet d'être vu comme un objet de recherche. La présence de Chloé lors des témoignages a été aussi structurant pour beaucoup d'entre eux.

Nous avons également constaté et souligné l'implication tout à fait précieuse d'Amélie Schafer, psychothérapeute franco-rwandaise, qui représentait pour nombre de rescapés un pilier sécurisant grâce auquel s'est construit progressivement une adhésion et une confiance envers le projet. Ce travail de mise en confiance en particulier chez les rescapés supposait notamment un travail informel important qui s'opérait notamment par le biais de nombreux appels téléphoniques.

CHAPITRE 2 : LA MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE-ACTION

En lien avec les objectifs visés, l'équipe de coordination constituée autour de la recherche-action s'est appliquée à penser une méthodologie adaptée, construire une structure de fonctionnement, un protocole d'action et un calendrier adapté à l'ensemble des acteurs du projet et inspirés de leurs remarques et suggestions.

I - L'outil de la recherche-action

1) La méthodologie

Issu du domaine des sciences sociales, le terme de recherche-action est attribué à Kurt Lewin, un psychologue social germano-américain, qui avance l'idée qu'à travers la recherche-action des avancées théoriques pouvaient être réalisées en même temps que des changements sociaux. Décrite avec précision par Michèle Catroux dans son article « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique »¹⁹, cette méthodologie est ainsi destinée à avoir des retombées aussi bien dans la théorie que dans la pratique. Elle permet l'étude d'un champ particulier à partir d'une action concrète de terrain : ici l'observation de la rencontre entre des témoins-rescapés et des élèves dans un cadre scolaire. L'un des intérêts de la recherche-action réside dans sa dimension flexible qui ouvre des voies de réflexion et de pratiques variées et modulables au fur et à mesure de l'avancée du projet. Adopter une approche empirique et inductive dans le cadre d'une recherche-action va ainsi permettre de développer ou de contredire des hypothèses à partir de données collectées collectivement sur le terrain.

D'un point de vue scientifique, il nous a semblé intéressant d'entreprendre une démarche comparative en interrogeant la mise en récit du témoin-rescapé dans deux contextes différents. Cela a notamment conduit certains témoins-rescapés à témoigner à deux reprises dans le cadre du projet.

Dans ce cadre, les positions complémentaires et interconnectés de l'ensemble des acteurs ont permis d'appréhender, d'expérimenter, de comparer et de rendre compte de différents enjeux autour de la gestion pédagogique de la réception d'un témoin-rescapé en classe. En effet, notre méthodologie tendait à favoriser une dynamique coopérative à travers le partage de connaissances et d'expériences entre ces acteurs dans la mesure où les participants sont associés aux phases de discussion, d'observation et de prise de décision vis-à-vis des stratégies à adopter et des recommandations à formuler.

La rencontre entre un témoin rescapé et des élèves constitue le cœur de la recherche-action et le terrain principal d'observation. Ce terrain est pensé en amont, avec la mise en place des conditions optimales de la rencontre, et en aval, la mise en place de retours d'expériences observées en direction des témoins-rescapés, des élèves et des équipes enseignantes. Les témoignages en classe ont été filmés avec l'accord des participants. Ces captations audiovisuelles ont été consultées, sur une plateforme en ligne dont l'accès est sécurisé, dans un cadre scientifique par le comité scientifique et n'ont pas vocation à être diffusé auprès du grand public.

Comme mentionné dans ce rapport, l'entretien individuel et l'entretien collectif sont des méthodes de recherche largement mobilisées dans le cadre de cette recherche-action.

¹⁹ Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », dans *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, n° 3 | 2002 : « La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2^e partie) »

L'ensemble des réflexions et des questionnements développés et recueillis dans le cadre de ce projet de recherche-action a également été rendu possible par la méthode de l'observation participante en particulier à travers le positionnement de la coordination scientifique à distance (Alexandre Lafon) qui posait un cadre réflexif et adaptatif, transformé au fil des échanges ; de la coordinatrice générale (Chloé Créoff) qui a assisté à l'ensemble des réunions préparatoires, des témoignages en classes et des entretiens de débriefing avec les enseignants et les élèves. Dans ce dispositif, la figure ressource de la coordinatrice est ainsi centrale. Son rôle est de mettre en œuvre le dispositif en favorisant l'adhésion et le bien-être de l'ensemble des participants tout en prenant en considération leurs besoins et leurs attentes qu'elle se charge de faire remonter à l'ensemble de l'équipe de coordination et du comité scientifique pour faire émerger des solutions flexibles et adaptées à chacun au fil du projet.

La dimension participative et collaborative de la recherche-action s'inscrit au cœur de notre démarche méthodologique. L'efficacité de la recherche-action a été même conditionnée par l'engagement et la participation active de tous ceux qui ont été impactés par sa mise en place, c'est-à-dire la coordination générale et scientifique, le comité scientifique, les psychologues, les rescapés, les enseignants et les élèves. Un des objectifs principaux de cette pratique de terrain opérée dans le cadre d'une recherche-action était de formuler *in fine* des recommandations pédagogiques permettant d'organiser un témoignage en classe de façon adaptée et efficace à partir des données scientifiques recueillies.

2) Un projet articulé et financé sur vingt-deux mois.

La recherche-action s'est déployée sur une période de 22 mois marquée par une crise sanitaire sans précédent. Il apparaît nécessaire de préciser qu'elle a été mise en œuvre dans des conditions sanitaires insolites avec des conséquences sur les modalités du témoignage en classe. Parmi ces conséquences, on relève les difficultés d'organisation en termes de calendrier notamment en raison d'enseignants ou d'élèves infectés par le virus de la Covid19. On note également la présence constante du port du masque lors des témoignages en classe qui vient perturber la qualité des interactions entre témoin-rescapé et élèves. Enfin, l'état émotionnel et psychologique des acteurs en particulier des élèves à cette période s'est révélé particulièrement éprouvé et en proie à un climat anxiogène dont l'issue restait encore, à cette époque, méconnue et incertaine. C'est dans ce contexte que la recherche-action s'est déployée en quatre phases selon un rétroplanning précis (**voir Annexe 1**) :

- a- une première phase de préparation : plus longue que les deux suivantes, a été pensée comme un temps de réflexion autour des objectifs du projet notamment par le biais d'une concertation entre l'équipe de coordination et le comité scientifique. Dans le but de communiquer auprès de nos différents partenaires et formaliser l'existence de cette recherche-action, un document de présentation du projet a été réalisé par la coordination générale et scientifique (**voir Annexe 2**). Cette phase de préparation a également permis de constituer des trinômes, de les mettre en relation, et de travailler ensemble à l'élaboration des projets de chaque trinôme. Elle s'est étalée entre janvier et septembre 2021 ;
- b- une deuxième phase d'action qui correspond à la mise en œuvre du projet pédagogique, incluant un enseignement pluridisciplinaire en classe sur l'histoire du génocide contre les Tutsi au Rwanda, une réunion de préparation et la rencontre entre les témoins-rescapés et les élèves. Elle s'est étalée entre octobre 2021 et mars 2022 en fonction des trinômes ;

- c- une troisième phase de restitution à l'issue des rencontres, il s'est agi de mesurer le retour d'expérience de l'ensemble des acteurs : témoins-rescapés, élèves et enseignants. Plusieurs entretiens ont eu lieu dans ce cadre avec les psychologues des trinômes. En parallèle, il a été proposé aux enseignants de travailler sur une restitution artistique du projet, afin de permettre aux élèves, par le biais de la création (littérature, peinture, production audiovisuelle), d'exprimer leurs ressentis et de partager leurs connaissances. Elle s'est étalée d'avril à juillet 2022.
- d- une phase de restitution qui prend appui sur la rédaction d'un rapport écrit et d'une synthèse de ce rapport écrit. Parallèlement, une plateforme en ligne a été créée pour matérialiser et exploiter les recommandations issues de la recherche-action. Enfin, un séminaire de restitution a été organisé le mercredi 30 novembre 2022 à la cité scolaire Claude Monet. Elle s'est étalée de juillet à novembre 2022.

II - Choix des participants à la recherche-action : la formation des trinômes

Comme mentionné précédemment, la recherche-action avait pour ambition de proposer une étude autour des témoignages de rescapés du génocide contre les Tutsi au Rwanda devant un public scolaire. Le choix des acteurs participants était guidé par quelques principes clairs :

- choisir une variété large des profils des témoins-rescapés impliqués : âge, sexe, expérience durant le génocide et dans ses lendemains, expérience du témoignage ;
- choisir des équipes pédagogiques pluridisciplinaires plutôt impliquées dans des projets de mémoire. Il fallait sur ce terrain échanger avec des enseignants ayant déjà travaillé avec des témoins ;
- choisir des classes à un niveau scolaire (et donc de maturité) compatible avec l'accueil du rescapé d'un génocide.

1) Choix du panel des témoins-rescapés

Le projet initial portait sur l'implication d'une dizaine de témoins-rescapés. Ibuka-France s'est appliquée, dans le premier trimestre de l'année 2021, à communiquer auprès de son réseau. La situation sanitaire, l'actualité politique associée à l'histoire et à la mémoire du génocide contre les Tutsi au Rwanda marquée notamment par la sortie du rapport Duclert remis au président de la République le 26 mars 2021 et la période des commémorations officielles du génocide n'ont pas contribué à une circulation aisée de l'information.

En premier lieu, un appel à participation a donc été lancé au mois de février 2021. Il insiste notamment sur l'accompagnement psychologique qui vise à soutenir les interactions entre rescapés et élèves dans le cadre d'un témoignage en classe. Dans cette perspective, l'appel à participation souligne la présence d'un psychologue dans chaque trinôme et le suivi individuel de chacun des rescapés impliqués dans le projet : soutien en amont de la rencontre, pendant et après le témoignage en classe.

Une première réunion d'information

Dans le prolongement de cet appel à participation, une réunion en visioconférence s'est tenue le mardi 27 avril 2021. Elle a réuni les rescapés ayant manifesté un intérêt pour la recherche-action soit 16 personnes auxquelles se sont ajoutées 3 personnes intéressées mais non disponibles pour la visioconférence. Au total, 19 personnes dont 12 femmes et 7 hommes ont manifesté leur intérêt.

Au cours de cette réunion, l'équipe de coordination générale et scientifique a présenté le contexte, les objectifs et les modalités d'action et d'accompagnement notamment psychologique mis en place dans le cadre du projet ainsi qu'un calendrier visant à donner une visibilité sur le déroulement du projet. A l'issue de cette présentation, nous avons donné la parole aux rescapés qui ont formulés un certain nombre de questions, de demandes et de recommandations :

- La volonté et la nécessité de se réunir et d'organiser des groupes de parole et des temps d'échange en présentiel plutôt dans la région de Paris ;
- La volonté de recevoir un apport de connaissance sur le système scolaire français associé à la volonté d'en savoir davantage sur l'institution scolaire française mal connue des témoins-rescapés participants à cette réunion de préparation ;
- Le souhait pour certains d'être accompagné par un tiers pendant la prise de parole devant les élèves. Les difficultés avec l'usage de la langue française sont évoquées, ainsi que la capacité à trouver le mot approprié en kinyarwanda pour dire l'expérience vécue ;
- La question d'une mise en danger par le témoignage et plus largement la protection des rescapés est posée à travers la volonté d'aller témoigner dans une autre région que la sienne et de façon anonyme ;
- La diffusion de l'information et des images préoccupe également les participants : que deviendront les captations réalisées durant les rencontres ? Les images sont-elles prises par les élèves ou les enseignants ?
- Le travail de mise en récit de l'expérience du génocide est posé par les participants qui n'ont jamais témoigné en milieu scolaire : comment ne pas heurter le public auquel on s'adresse ? Quels mots utiliser pour parler aux jeunes ? Peut-on tout dire ? ;
- La nécessité de préparer les élèves au témoignage avec un travail de contextualisation ;
- La volonté de s'investir dans l'élaboration du projet pédagogique

Cette rencontre est également l'occasion d'un partage d'expérience notamment des rescapés qui ont une expérience de témoignage en milieu scolaire et qui s'accordaient à dire qu'ils se sont sentis dans un cadre plus sécurisant et attentif auprès d'un public scolaire. Pour certains, l'adaptation de leur langage auprès d'un jeune public s'est faite de façon spontanée.

Cet échange a montré combien les témoins-rescapés se sont emparés du projet et ont souhaité poser les conditions d'une rencontre réussie de leur point de vue. Ce point de vue, ici largement entendu, apparaît comme essentiel pour élaborer la future rencontre et ajuster

le dispositif expérimental d'accompagnement et de suivi retenu dans le cadre de ce projet de recherche-action.

Pour répondre aux interrogations posées par les participants notamment concernant l'inquiétude des rescapés de traumatiser et heurter les élèves avec leur récit, il a été précisé qu'il n'était pas question de censurer la parole. Il apparaît essentiel que les témoins-rescapés se sentent libres dans les mots et expressions qu'ils emploient. Les élèves seront préparés à recevoir leur témoignage et accompagnés dans la réception de celui-ci notamment à travers un temps de debriefing et une production artistique.

Aussi, afin de poser un cadre sécurisant et rassurant autour de la captation audiovisuelle des témoignages en classe mais aussi plus largement de la collecte des données dans le cadre de cette recherche-action, nous avons entamer une collaboration avec un avocat afin d'élaborer un document contractuel autour du recueil des données de terrain dans le cadre de cette recherche-action.

Une fiche d'autorisation éthique a été rédigée et présentée aux rescapés et aux enseignants avant d'être soumise à leur consentement. Cette autorisation a été donnée à la fois au titre des droits de la personnalité (image et voix), au titre du droit de reproduction et au titre du droit de représentation protégeant le cas échéant le contenu reconnaissable des témoignages. Le document ainsi conçu rappelle explicitement les objectifs du projet, ainsi que les modalités du recueil de l'ensemble des données. Il est précisé que ce recueil de données se fera

- de manière anonyme : en aucun cas les participants au projet ne doivent être identifiables (par leur nom ou d'une quelconque autre manière) dans les outils pédagogiques et dans le rapport scientifique, à l'exception d'un rescapé dont le parcours a entièrement été filmé avec son consentement pour produire des capsules méthodologiques pour la plateforme en ligne ;
- lors de réunions ou d'échanges préparatoires (sur comptes-rendus, courriers, etc.) ;
- à l'occasion d'enquêtes et entretiens menés auprès des différents protagonistes, à savoir principalement les rescapés, des enseignants et les psychologues.

Ce document a permis ainsi d'encadrer les captations audiovisuelles des témoignages en classe et les différents temps d'échanges liés au projet. En effet, il est laissé à la liberté des différents trinômes (rescapés, psychologues, équipes pédagogiques), dans le cadre de leur fonctionnement propre arrêté en réunion commune, la possibilité de réaliser des captations audiovisuelles qui seront exclusivement consultées par le comité scientifique et les partenaires financiers du projet ainsi que par les trinômes s'ils en émettent le souhait. Il est précisé qu'elles ne sont pas destinées à être diffusées auprès du public, à moins d'un consentement donné formellement par le témoin-rescapé, étant précisé que toute personne impliquée peut refuser d'apparaître à l'image. En définitif, les témoins-rescapés sont trouvés libres de donner leur consentement pour trois types de recueil de données :

- utilisation du contenu des réunions, échanges préparatoires et entretiens menés dans le cadre du projet entre rescapés, psychologues, équipes pédagogiques et membres du comité scientifique pour la réalisation des outils pédagogiques et du rapport scientifique ;
- utilisation du contenu de séances de témoignage en classe, en protégeant leur anonymat, pour la réalisation des outils pédagogiques et du rapport scientifique ;
- captation audiovisuelle des témoignages en classe.

Enfin, dans le prolongement de cette première réunion avec les participants et pour répondre aux différents besoins exprimés lors de cette réunion, un temps d'échange sur l'institution scolaire française a été animé par Benoit Falaize (membre du comité scientifique) le 31 mai 2021 lors duquel les participants ont pu poser des questions sur son fonctionnement.

La constitution du panel

L'équipe de coordination générale et scientifique a souhaité dans les échanges avec Ibuka-France, faire valoir l'intérêt, reconnu par tous, d'un large panel, offrant des identités civiles multiples. Dans le prolongement des premières réunions avec les témoins-rescapés, un panel représentatif s'est constitué peu à peu. Certains des rescapés *a priori* intéressés par le projet ont renoncé. Pour certaines et certains, l'enjeu de la rencontre paraissait trop lourd à porter : comment communiquer, quelle langue utiliser (la barrière de l'accent, d'un français perçu comme mal parlé a pu être un frein), auraient-elles/ils été crus ? L'impossibilité de partager les temps consacrés au travail, à la famille, a été également un frein pour s'engager plus avant : comment venir dans un établissement scolaire lorsque l'on travaille ? D'autres ont pu s'emparer du projet, par enthousiasme et en ayant la possibilité de trouver des espaces de participation. En juin 2021, le panel suivant était finalement arrêté :

- 4 hommes et 7 femmes
- 6 régions différentes en France
- 9 régions différentes au Rwanda au moment du génocide
- 3 primo-témoignants ; 2 initiés et 6 expérimentés au témoignage en milieu scolaire
- 2 rescapés de 3-8ans ; 2 rescapés de 8-13 ans ; 1 rescapé de 13-18 ans ; 3 rescapés de 18-23 ans ; et 3 témoins-rescapés de 23-30 ans au moment du génocide.

La journée du 26 juin 2021

La journée du 26 juin 2021 a permis de réunir les participants en présentiel pour échanger autour du projet et faire connaissance les uns avec les autres. L'équipe de coordination générale a construit cette journée en s'appuyant notamment sur la présence et l'encadrement de Régine Waintrater et de Amélie Schafer. Sur les quatre psychologues engagés, trois étaient présentes. Six témoins-rescapés ont assisté à cette journée et participé aux échanges.

Dans un premier temps, Régine Waintrater et Amélie Schafer ont pu s'entretenir avec les psychologues pour préciser les attendus autour du projet et répondre à leurs interrogations avant l'arrivée des témoins- rescapés. Puis, dans un second temps, chaque participant s'est présenté en partageant son expérience et son engagement au sein de ce projet. Enfin, dans un troisième temps, un groupe de parole avec les rescapés a été animé par Régine Waintrater et Amélie Schafer avec les six rescapés.

D'une durée de deux heures, ce groupe de parole a réuni 4 femmes et 2 hommes. Il a donné l'occasion à ceux qui témoignaient pour la première fois de partager leurs craintes, de formuler leurs attentes et d'aborder déjà des pans de leur histoire qui pourraient provoquer d'après eux une émotion débordante chez les élèves. Les quatre femmes ont exprimé plus de craintes que les deux hommes : ces derniers, ayant déjà témoigné, ont adopté plus volontiers une posture de réassurance à leur égard. Les principales questions abordées au cours de ce groupe ont été synthétisées par Régine Waintrater et Amélie Schafer à travers les points suivants :

- Le besoin d'un autre « *secourable et protecteur* » selon les mots des témoins-rescapés, présent à leurs côtés pendant le témoignage. Il est apparu que la figure du psychologue du trinôme n'était à ce stade pas encore investie. Les témoins-rescapés participants ont exprimé le besoin très net d'être accompagnés par un autre rescapé

témoin ou survivant. Il ou elle pourrait se tenir là, avec « *une main sur l'épaule* », sous la forme concrète d'une aide quand les mots font défaut – en français ou en kinyarwanda –, d'un regard ou même d'un soutien quasi corporel. Cette figure d'un double secourable est directement issue de la pratique testimoniale telle qu'elle se déroule pendant les commémorations – tant au Rwanda que dans la diaspora – où le témoin est toujours accompagné d'une ou deux personnes qui se tiennent physiquement à ses côtés. Le psychologue demeure pour eux un expert, dont ils attendent autre chose, mais qui ne peut remplacer auprès d'eux la personne amie ou avec laquelle ils partagent la commune histoire du génocide. Les témoins ne précisent pas vraiment ce qu'ils espèrent de l'accompagnement psychologique proposé, sinon une approche qui se situerait plus nettement du côté du soin ;

- Les témoins-rescapés présentes, surtout celles qui n'ont pas encore témoigné, s'inquiètent de savoir comment aborder les moments difficiles, et jusqu'à quel point détailler l'horreur. Certaines d'entre elles prises entre le désir de témoigner, la peur de choquer les élèves ou la crainte de s'effondrer. Elles ont notamment sollicité Amélie Schafer pour évoquer ces difficultés. Cela a notamment conduit à interroger directement la culture orale rwandaise : dire par métaphore, dire par proverbe ou encore ne pas dire du tout. Une fois encore, il importe d'insister sur le rôle d'Amélie Schafer qui a été crucial au début de l'expérience pour fédérer et favoriser une adhésion des rescapés au projet ;
- Les deux hommes familiers du témoignage ont pu les rassurer, en insistant sur le fait que l'auditoire des collégiens est un auditoire attentif, respectueux, intéressé et sensible de leur point de vue. Ce faisant, ils ont aussi soulevé des points qui exigent d'être pensés. Ainsi ont-ils attiré notre attention sur l'éventualité de questions déstabilisantes, comme par exemple la situation de la Palestine, ou du Congo. Il a été convenu que le témoin n'a pas à répondre à de telles questions et que c'est à l'enseignant de mettre un terme à de telles questions en précisant qu'elles dépassent le contexte de l'intervention ;
- Tous ont réclamé une visibilité plus grande sur le calendrier, surtout autour de leur témoignage, afin de prendre bien à l'avance les dispositions nécessaires pour se libérer de leur travail : poser un congé, ou un RTT, dans la mesure où ce projet ne suppose pas une rémunération des témoins-rescapés pour leurs témoignages en classe ;
- Enfin, l'idée d'être associé et partie prenante dans la recherche-action (pouvoir apporter quelque chose au-delà du témoignage) a semblé stimulé les témoins-rescapés.

Cette journée du 26 juin a permis de créer du lien et de s'engager plus sereinement dans ce projet aux enjeux multiples. La constitution d'un « groupe » de témoins-rescapés a été appréciée par les personnes impliquées. Elles ont souligné en fin de recherche-action leur regret de ne pas s'être davantage rencontrées, et leur désir de se voir en groupe en dehors des instances tutélaires et responsables. Il a été suggéré que les témoins s'adressent à Ibuka-France pour organiser ce type de rencontres par visioconférence. Tout au long de la recherche-action, l'équipe de coordination s'est montrée disponible et à l'écoute des questionnements formulés au fil du projet.

L'accompagnement des témoins-rescapés s'est ainsi créé autour de ce groupe de parole qui a permis d'échanger collectivement sur le rapport au témoignage en classe et sur les attentes vis-à-vis du projet avant de pouvoir le faire de façon plus personnelle en entretien individuel avec les psychologues.

Les premiers entretiens avec les psychologues et les échanges informels tissés avec l'équipe de coordination scientifique et générale ont permis de mieux cerner ce qui a motivé les rescapés dans leur engagement, ce qui s'est joué dans leur implication dans le projet consenti de rencontre avec un public scolaire. Les motivations des rescapés ont été multiples et reflètent des expériences et des parcours singuliers. Lutter contre le négationnisme apparaît comme la principale motivation des rescapés qui se sont, pour certains, heurtés à des propos niant le génocide ou révisionnistes par rapport à l'histoire du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda. Parallèlement, la volonté de rendre hommage aux disparus apparaît comme une motivation très forte, en particulier chez les primo-témoignants. Cet exercice du témoignage auquel ils tiennent est, comme ils le soulignent eux-mêmes, un hommage à tous les leurs disparus mais aussi et surtout une preuve irréfutable de leur existence parfois niée par les bourreaux. À cela s'ajoute cette volonté très forte de transmettre aux jeunes générations un message de tolérance sur le vivre-ensemble qui est commun à l'ensemble des témoignages.

Pour le témoin-rescapé, il s'est agi véritablement de faire don de soi : le témoin-rescapé témoigne alors dans le but affiché d'apporter quelque chose aux élèves. Il place généralement sa personne en retrait pour cet objectif fondamental. L'idée générale qui le guide est qu'une expérience négative peut être transformée en leçon positive auprès des élèves, mis en position d'écouter. Certains s'inscrivent ainsi dans un certain « devoir de mémoire » au commencement ou au prolongement du besoin de transmission intrafamiliale notamment pour les rescapés devenus parents, oncles, tantes ou encore grands-parents. La rencontre avec les scolaires offre une opportunité de témoigner auprès d'un jeune public, une opportunité qui se pense comme une expérience, utile à la transmission de leur histoire au sein de leur propre famille, une étape utile pour la libération de la parole.

2) Choix des équipes éducatives impliquées

Les établissements scolaires ont été choisis d'abord sur des critères objectifs, discutés notamment au sein du comité scientifique. Il s'agissait de concentrer l'étude sur des niveaux susceptibles de traiter directement ou indirectement de la question du génocide dans les programmes scolaires. Le choix des niveaux a été présenté en comité scientifique. Après discussion, les classes des écoles primaires ont été écartées. L'âge des élèves semblait problématique pour travailler directement avec un témoin-rescapé, dans le cadre d'une préparation pédagogique conséquente. Les niveaux Troisième et Terminale ont été plébiscités, avec ceux de la classe de Seconde. Le niveau de Seconde, sans enjeux d'examen au cours de l'année pouvait être plus aisément mobilisé sur un projet portant quasiment sur une année complète (heures disponibles d'accompagnement et de vie de classe par exemple).

Dans un deuxième temps, l'équipe de coordination générale et scientifique a fait le choix d'un appel à projets ciblés en direction de l'Éducation nationale. Après avoir prévenu par un courriel le référent mémoire de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), des contacts ont été pris auprès de plusieurs IA-IPR d'histoire-géographie dans différentes académies et dans le réseau de la Ligue de l'enseignement de Paris et d'Ibuka-France, notamment ceux des enseignants ayant déjà participé à des actions pédagogiques sur le génocide contre les Tutsi au Rwanda. Le réseau des membres du comité scientifique a également été mobilisé. Comme indiqué plus haut, les académies finalement ciblées l'ont été en fonction de la localisation des témoins-rescapés désireux de s'impliquer dans le projet, afin de faciliter les contacts et la rencontre avec les élèves, cœur du projet.

Une vingtaine d'établissements, collèges, lycées et lycées professionnels ont répondu favorablement, soit par l'intermédiaire des IA-IPR soit par l'intermédiaire du comité scientifique, du réseau Ibuka-France et de la Ligue de l'enseignement. Cette mise en relation

a pu aboutir à la mobilisation de onze établissements scolaires sur le territoire national localisés sur différents territoires : Paris, Asnières, Evreux, Lyon, Aiguillon, Sète

Comprendre l'investissement des enseignants

Un questionnaire a été envoyé en direction des enseignants en juin 2021 et fait l'objet d'une synthèse (**voir Annexe 3**). Ce questionnaire visait à mieux cerner l'expérience ou non des référents des équipes pédagogiques dans l'enseignement du génocide et leurs motivations à s'engager dans le projet de la recherche-action. Quelles étaient leurs connaissances préalables ? Avaient-ils déjà enseigné le génocide contre les Tutsi ? Quelles étaient leurs attentes ? Autant de questions dont les réponses permettent de mieux comprendre leur engagement au sein de ce projet de recherche-action

Le premier élément à retenir des réponses fournies par les enseignants pourrait être la faible présence du génocide contre les Tutsi au Rwanda comme objet de connaissance à l'École. Les enseignants soulignent l'absence de formation initiale et continue, l'absence du génocide dans les programmes du tronc commun jusqu'au lycée et la trop grande spécialisation de l'entrée « Mémoire et justice » en enseignement de spécialité en Terminale. Tous les enseignants insistent sur ce point : l'absence de formation reçue de la part de l'institution scolaire. Si la notion de génocide est bien appréhendée en classe, la Shoah est davantage valorisée comme objet d'apprentissage.

Les enseignants ont donc pour la plupart, en dehors de quelques formations ponctuelles délivrées par le Mémorial de la Shoah, construit un savoir empirique à partir d'une littérature historique et testimoniale. L'ouvrage de synthèse de Florent Piton²⁰, les travaux d'Hélène Dumas²¹ et la lecture de témoignages dont ceux rapportés par Jean Hatzfeld constituent le gros de la documentation scientifique. Ainsi, cette auto-formation et une certaine liberté pédagogique a permis aux enseignants engagés de proposer à leurs classes dans les années précédant la recherche-action, des projets spécifiques intégrant le génocide contre les Tutsi au Rwanda. Les professeurs impliqués dans la recherche-action apparaissent donc éclairés et auto-formés sur cet enseignement.

La recherche-action s'est trouvée ainsi investie comme espace pédagogique supplémentaire, « moins académique » pour reprendre l'expression de l'un d'entre eux (applicable au sentiment exprimé aussi par certains élèves), un espace de liberté, un appel d'air bienvenu afin de développer un enseignement du génocide dans le cadre d'une pluridisciplinarité encore trop peu institutionnalisée. L'attente des équipes pédagogiques s'avère alors profonde et inscrite essentiellement dans deux directions :

- parfaire leur connaissance du génocide et participer à son enseignement ;
- profiter du projet comme d'un temps d'enrichissement des pratiques pédagogiques.

Les enseignants impliqués attendent en particulier de la recherche-action l'élaboration d'un outillage pédagogique efficace permettant d'intégrer au mieux, à leurs pratiques de transmission, l'apport d'expérience de témoins dans un cadre sécurisé.

Présentation du panel des enseignants

En définitif, la recherche-action ainsi menée s'est déployée auprès d'un public enseignant étendu qui s'est impliqué de façon variée dans la réalisation des objectifs de cette recherche-action. L'ensemble des équipes regroupe en moyenne un binôme de deux enseignants mais

²⁰ Florent Piton, *Le génocide des Tutsi du Rwanda*, Paris, La Découverte, 2018.

²¹ Hélène Dumas, *Le génocide au village*, op. cit et *Sans ciel ni terre. Paroles orphelines du génocide des Tutsi (1994-2006)*, Paris, La Découverte, 2020.

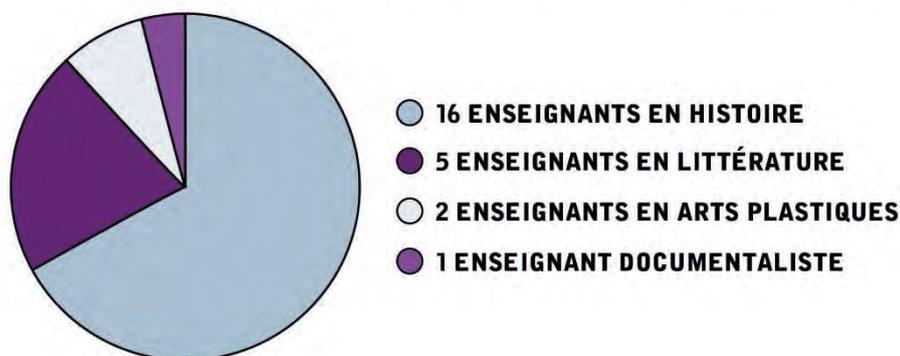
nous pouvons lire des effectifs impliqués très variés. Les enseignants d'histoire-géographie et de lettres (ou lettres-histoire de lycée professionnel) représentent les communautés les plus mobilisées. Au total, 24 enseignants ont participé à cette recherche-action.

La surreprésentation parisienne s'explique par la proportion plus importante de rescapés habitant en région Ile-de-France et par l'implication plus importante de la Ligue de l'enseignement et d'Ibuka-France dans et autour de la capitale.

► TABLEAU : DÉTAIL DES CLASSES IMPLIQUÉES

	ÉTABLISSEMENT	VILLE	ÉQUIPE ÉDUCATIVE	CLASSE
1	Collège Raoul Dufy	Lyon	1 enseignante en Histoire	Troisième
2	Collège Clément Marot	Lyon	1 enseignante en Histoire 2 enseignantes en Littérature	Troisième
3	Collège Roland Dorgelès	Paris 18ème	1 enseignante en Histoire	Troisième
4	Lycée professionnel Léonard de Vinci	Paris 15ème	1 enseignante en Histoire 1 enseignante en Arts Plastiques	Troisième prépa-métiers
5	Lycée Diderot	Paris 19ème	1 enseignante en Histoire 1 enseignante en Littérature 1 enseignante documentaliste	Seconde
6	Lycée Brassens	Paris 19ème	1 enseignant en Histoire	Seconde
7	Lycée Modeste Leroy	Évreux	2 enseignants en Histoire 1 enseignante en Communication Visuelle	Seconde professionnelle et Terminale HGGSP
8	Lycée Victor Duruy	Paris 5ème	1 enseignante en Histoire	Terminale HGGSP
9	Lycée Auguste Renoir	Asnières	5 enseignants en Histoire	Terminale HGGSP
10	Lycée Stendhal	Aiguillon	1 enseignant en Histoire 2 enseignantes en Littérature	Terminale HGGSP et Terminale HLP
11	Lycée Paul Valéry	Sète	1 enseignant en Histoire	Terminale HGGSP et Terminale

► DIAGRAMME : REPRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS (24)



Le thème du génocide et la question du témoignage (oral et écrit) proposé par la recherche-action s'articulait davantage avec les objectifs pédagogiques disciplinaires directs de ces enseignements. Parfois, comme au lycée Auguste Renoir (Asnières), c'est une équipe de cinq professeurs d'histoire qui ont pris les rênes du projet. Ainsi, la prise en charge de l'enseignement du génocide contre les Tutsi semble incomber aux spécialistes de l'histoire. Avec l'histoire proprement dite du génocide, nous verrons plus loin que l'entrée par la littérature a été une des premières étapes de la découverte du sujet par les élèves. Elle est d'ailleurs une recommandation prescrite par Laure Coret (docteure en littérature et enseignante en lycée professionnel) dans le livre *Enseigner le génocide des Tutsi au Rwanda*²².

3) Choix des classes impliquées

Parmi les 19 classes mobilisées dans cette recherche-action, on compte la participation d'environ 550 élèves au dispositif expérimenté au cours de l'année scolaire 2021-2022 :

► TABLEAU : RÉCAPITULATIF DES CLASSES IMPLIQUÉES

NOMBRE	NIVEAU	ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE
7	Troisième	Collège
2	Seconde	Lycée
8	Terminale	Lycée
1	Troisième prépa métier	Lycée professionnel
1	Seconde professionnelle	Lycée professionnel

²² Virginie Brinker (dir.), *op. cit.*, p. 10.

Dans le détail, nous retrouvons le lien entre le niveau des classes et les programmes scolaires associant possiblement le thème de la recherche action. Ainsi, 15 des 19 classes impliquées sont des troisième de collège et des terminale de lycée. Pour les classes de terminale, 6 des 7 classes de terminale générale impliquées dans le projet développent un enseignement de spécialité : une classe en Humanité Littérature Philosophie (HLP), et cinq classes en Histoire-Géographie Géopolitique Sciences Politiques (HGGSP). L'enseignement de spécialité HGGSP aborde en particulier le génocide par le biais de la question mémorielle dans le thème « Histoire et mémoire » à travers l'intitulé suivant : « La justice face au génocide des Tutsi ».

Les enseignants impliqués ont privilégié les liens avec leur programme, conformément à leur *habitus* professionnel. Notons l'implication de deux classes de la voie professionnelle sur les 19 engagées. Les enseignants de cette voie sont, de par leur formation, réceptifs à des projets annualisés et pluridisciplinaires. En équipe, ils cherchent aussi des formes de transmission du savoir souvent originales et sont prompts à l'innovation didactique, face à un public scolaire souvent plus rétif aux apprentissages dits généraux²³.

Ce constat doit amener à multiplier les formations transversales liant enseignement général et professionnel, à décroiser les réflexions didactiques de transmission.

4) Formation des trinômes

Une fois l'ensemble des acteurs identifié, l'équipe de coordination générale a associé chacun des témoins-rescapés à une classe engagée dans le projet et à une psychologue. Les fondements de la recherche-action reposent ainsi sur la constitution de trinômes distincts et autonomes. Dans la mesure du possible, les trinômes ont été associés localement en donnant la possibilité aux témoins-rescapés de rencontrer des classes dans la région où ils résident ou ailleurs dans la mesure où ils ne souhaitent pas témoigner sur leur propre territoire.

Afin d'observer au mieux ce qui se joue alors en termes d'échanges, de transmission (connaissances factuelles, émotions), d'interactions amenant des bouleversements (remémoration, effet miroir, transmission du traumatisme) entre les différents acteurs de cet événement, il semblait pertinent d'associer une tierce personne formée à l'observation des interrelations. Les conditions de la rencontre (cadre scolaire, projet pédagogique, implication de témoins et d'élèves) ont également guidé le choix d'associer cette tierce personne afin de proposer à l'ensemble des protagonistes un cadre sécurisé, notamment sur le plan émotionnel. Il s'est agi de proposer un soutien psychologique, un cadre psychique de fonctionnement protégé où chacun pouvait faire circuler une parole libérée.

Sensibilisés et documentés sur l'histoire du génocide contre les Tutsi au Rwanda et ses enjeux mémoriaux, les quatre psychologues avaient pour fonction de soutenir l'ensemble des protagonistes dans la démarche de rencontre, accompagner la mise en œuvre du projet et faciliter les retours d'expérience des témoins, des enseignants et des élèves. Chaque trinôme a également été accompagné par l'équipe de coordination dans chacune des étapes du projet.

Si un grand nombre d'études a été mené sur l'implication de témoins-rescapés dans l'enseignement scolaire, en particulier autour de la transmission de la Shoah, la présente

²³ Les expériences pédagogiques que furent les commémorations du centenaire de la Première Guerre mondiale entre 2014 et 2018 et la Saison Africa 2020 suivie par la DGESCO entre 2019 et 2020 ont souligné déjà ce constat. Voir Alexandre Lafon (dir.), *Les commémorations du Centenaire à l'École*, Paris, Canopé, 2019.

recherche-action souhaitait investir de manière originale dans la présence de psychologues auprès des protagonistes de la rencontre. Cette présence d'un tiers dans le dialogue entre enseignants et témoins-rescapés avait pour notamment pour ambition de rassurer l'ensemble des acteurs possiblement soumis à l'anxiété que peut susciter un témoignage en classe chez certains. Dans le cadre du recrutement, la fiche de poste mentionnait que chaque psychologue engagée dans l'étude prendrait en charge le suivi de deux ou trois trinômes. Les quatre psychologues engagées avaient pour fonction :

- de soutenir l'implication du rescapé dans le projet par un entretien préalable grâce auquel il fera le point sur le profil du témoin, ses attentes sur le témoignage en classe ;
- de préparer le témoignage en classe avec l'équipe éducative ;
- d'accompagner le rescapé durant les témoignages en classe ;
- d'organiser un retour d'expérience en direction de l'équipe éducative ;
- d'organiser un retour d'expérience en direction des élèves ;
- d'organiser un retour d'expérience en direction du témoin-rescapé ;
- soutenir et orienter le témoin-rescapé à l'issue du témoignage en classe dans la mesure où certains souhaiteraient poursuivre un accompagnement psychologique.

En juin 2021, la majeure partie des trinômes était formée et les premiers entretiens ont été menés. Parallèlement, en septembre 2021, à l'initiative de Mr Benoît Falaize, membre du comité scientifique de la recherche-action, une rencontre est organisée avec Mme Magda Hollander-Lafon, rescapée de la Shoah ayant une grande expérience de témoignage dans le cadre scolaire. Equipe de coordination, comité scientifique, psychologues, enseignants et témoins-rescapés impliqués dans la recherche-action ont été conviés à ce moment qui est resté comme un événement marquant et fondateur.

Magda Hollander-Lafon, de par son expérience de vie et de survie comme déportée²⁴, extrêmement impliquée dans le témoignage devant le public scolaire, a été placée en position de grand témoin. Depuis ce positionnement, elle a très humblement fourni quelques clés de transmission qui ont éclairé les témoins-rescapés du génocide contre les Tutsi au Rwanda, notamment celles et ceux qui n'avaient jamais encore délivré un témoignage en milieu scolaire : « *Répondre à des questions plutôt que révéler un récit* », « *ne pas se sentir obligée de tout dire* » sont autant de points de méthode de témoignage conseillés par Magda Hollander-Lafon qui se sont révélés inspirantes pour certains rescapés. Plusieurs rescapés ont mentionné dans leurs échanges avec les psychologues et la coordination l'importance qu'a revêtue cette rencontre dans leur manière d'appréhender leur propre témoignage :

« La rescapée souhaite offrir un unique témoignage devant les 37 élèves. Elle ne préfère pas scinder le groupe en deux, comme initialement prévu. À la manière de Magda Hollander-Lafon, la rescapée souhaite répondre à des questions plutôt que de raconter son histoire librement.²⁵ »

²⁴ Magda Hollander-Lafon a publié un récit de son expérience : Magda Hollander-Lafon, *Quatre petits bouts de pain : des ténèbres à la joie*, Paris, Albin Michel, 2012.

²⁵ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

Des témoins-rescapés ont choisi de répondre aux questions, envoyées en amont ou découvertes le jour de la rencontre, « à la manière de Magda », dont le retour d'expérience a nourri positivement la réflexion des témoins-rescapés sur leur propre témoignage.

Une fois ces onze trinômes formés, la deuxième phase du projet a pu démarrer à travers la mise en œuvre du projet pédagogique, incluant notamment un enseignement pluridisciplinaire en classe sur l'histoire du génocide contre les Tutsi au Rwanda et la réunion de préparation de la rencontre entre les témoins-rescapés et les enseignants.

III - Fonctionnement des trinômes en amont du témoignage

1) Le travail de contextualisation des enseignants

Chaque projet pédagogique porté par les équipes enseignantes dans le cadre d'un trinôme était original et autonome. La liberté pédagogique autour du choix de la problématique, de la progression et de la restitution a été laissée aux enseignants, hormis l'obligation de rentrer dans le calendrier contraint du protocole retenu de la recherche-action.

Les enseignants se sont ainsi engagés dans la préparation du projet. En premier lieu, ils avaient pour tâche de donner aux élèves des clés de compréhension historique du témoignage livré aux élèves par le témoin-rescapé du trinôme.

Dans cette perspective, les enseignants ont identifié et mobilisé des ressources pédagogiques variées selon l'axe thématique choisi. La recherche-action démontre que, chez les enseignants, cette étape a supposé un travail approfondi de documentation et une réflexion critique sur les différents supports accessibles. La sélection de ressources fiables et pertinentes est apparue un enjeu de taille. Ce travail de documentation et de sélection a été décrit comme particulièrement fastidieux et dans certains cas, amenant à des conflits au sein même de la communauté éducative, notamment concernant la fiabilité des sources écrites et orales. Ce point renvoie au manque de synthèses historiennes et à la floraison des points de vue divergents dans la sphère académique sur le génocide.

Dans certains établissements, on remarque que c'est l'ensemble de la démarche entreprise par l'enseignant mobilisé dans le projet qui est interrogée, parfois remise en question :

« Sachant que mes autres collègues m'ont dit clairement que ça ne les intéressait pas. Même le projet quand on l'a présenté à la rentrée, ils m'ont demandé mais pourquoi tu fais un projet comme ça. Faire un projet autour du génocide avec quelqu'un qui vient témoigner, ça leur semblait délicat. On m'a même dit mais à quoi ça sert de faire un projet comme ça ?²⁶ » (enseignante en Troisième)

Aborder le génocide contre les Tutsi au Rwanda à travers la venue d'un rescapé en classe a pu apparaître comme une démarche sensible et considérée par certains enseignants comme délicate, voire inappropriée. En ce sens, certains enseignants impliqués ont émis des réserves. Une enseignante d'histoire a pu partager l'une de ses préoccupations qui consistait à savoir ce qu'elle pouvait dire ou non aux élèves en vue d'un témoignage en classe dont elle ne maîtrisait pas le contenu à l'avance :

« Quel niveau de cruauté atteindre ? c'est la première fois que je parle du viol comme crime de guerre par exemple car je pense qu'elle peut en parler pendant son témoignage. En tant que prof, jusqu'où on va ?²⁷ » (enseignante en Seconde)

²⁶ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Troisième.

²⁷ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Seconde.



Les entretiens nous ont montré qu'un des enjeux et des questionnements majeurs chez les enseignants réside dans l'idée de raconter l'histoire sans minimiser les faits. Dans le même temps, il s'agit de ne pas traumatiser les élèves qui pourraient potentiellement être choqués par les propos des rescapés abordant des aspects non évoqués en classe. La crainte de minimiser l'histoire et de traumatiser les élèves est commune aux enseignants et aux rescapés qui ont pu évoquer cet aspect lors du groupe de parole qui s'est tenu au début du projet et que nous avons évoqué précédemment. Chez les enseignants, proposer un contenu adapté apparaît alors comme fondamental pour favoriser l'adhésion, la compréhension et l'appréhension au sujet par les élèves à l'image de cette enseignante :

« Et quand je construis mes cours, je sors tout ce qui est violence extrême. Très vite j'ai compris y compris quand je me suis formée dessus que montrer des images extrêmes, de violence extrême ça ne permet pas de comprendre et ça fait une barrière qui fait qu'ils sont tellement sidérés par ce qu'ils voient qu'il n'y a pas de compréhension. Donc je ne passe jamais par la violence, des mots ou des images, parfois des situations mais quand c'est comme ça on reprend et on discute. [...] Et la deuxième qui est valable pour pleins de choses en histoire, c'est pourquoi on en parle aujourd'hui ? Qu'est-ce que ça peut nous apprendre aussi ? Pourquoi on garde une mémoire des événements et que c'est important ? Avec la rescapée, ils comprennent la logique de "faire passer" on leur a bien dit la logique de la transmission ça me paraît important.²⁸ » (enseignante en Troisième)

Ce travail de réflexion autour de la transmission de l'histoire du génocide fait écho à un échange réalisé avec un autre enseignant. Ce dernier comparait l'apprentissage de la Shoah et du génocide contre les Tutsi avec ses élèves de la manière suivante : *« Tout le monde croit tout connaître sur ce sujet alors que pour le génocide contre les Tutsi personne n'y connaît rien donc les élèves sont plus à l'écoute²⁹ »*. Ils découvrent un chapitre de l'histoire qu'ils ne connaissent pas et dont ils n'ont, souvent, jamais entendu parler. En ce sens, l'enseignement de cette histoire du génocide les amène vers un univers éloigné du leur et

²⁸ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Troisième.

²⁹ Extrait d'un entretien avec un enseignant de Terminale.

qui les intrigue, ce qui peut apparaître comme un atout dans la perspective des apprentissages.

De quelques difficultés pédagogiques

Dans un tel contexte, la préparation des enseignants a nécessité de nombreuses lectures variées (synthèse, témoignages) et « l'obligation » de chercher et trouver des supports visuels pour se représenter le génocide (paysage rwandais notamment) : peu de manuels scolaires développent en effet pleinement le génocide de 1994, y compris d'un point de vue visuel.

On retiendra ici l'intérêt de la réflexion pédagogique et didactique chez les enseignants : comment enseigner le génocide, quels liens entre mémoire subjective et nécessité d'histoire ? Quelles problématiques retenir pour offrir un fil conducteur cohérent et pertinent aux élèves ? Ces questionnements montrent pleinement l'intérêt d'une formation initiale et continue des enseignants sur le génocide. Plus largement, les enseignants sont sensibilisés à la place du témoin-rescapé : comment faire ensemble pour créer un espace contenant propre à accueillir le rescapé ? Comment intervenir ensemble lorsque le rescapé se sent gêné face à la question d'un élève ? Autant de questions qui amènent à se questionner collectivement et pédagogiquement sur le cadre sécurisant du témoignage.



Au sein du dispositif mis en place dans le cadre de la recherche-action, c'est donc à l'enseignant que revient la tâche de préparer les élèves avec un nécessaire travail de contextualisation. Ce point apparaît comme une nouveauté pour les témoins-rescapés expérimentés. Dans le cadre de leurs actions avec Ibuka-France, ils sont habituellement accompagnés d'un membre de l'association qui s'emploie, dans un premier temps, à contextualiser l'histoire du génocide avant de leur céder la parole pour un témoignage. Partager ici, avec des enseignants, cette phase de contextualisation, à laquelle ils n'assistent pas dans son intégralité, a pu troubler certains rescapés, attentifs à la potentielle influence de cette démarche neuve sur le contenu de leur récit. Dans ce contexte, l'organisation d'une réunion de préparation au témoignage s'est révélée pertinente et utile.

2) La réunion de préparation au témoignage

Conformément au calendrier mis en place avec les témoins-rescapés et les équipes pédagogiques, une réunion de préparation du témoignage en classe a été organisée avec pour objectif la présentation aux témoins-rescapés par les équipes enseignantes de la première version de la démarche et du projet pédagogique retenus.

Réalisée en présentiel ou en visioconférence, elle a été une étape importante dans la structuration du projet et le fonctionnement des trinômes : il s'agissait d'associer pleinement les témoins-rescapés au projet pédagogique. Ce fut notamment un souhait formulé lors du premier groupe de parole. Les échanges ont ainsi porté sur la nature et l'organisation du projet, sur la présentation générale des élèves et sur la manière de recevoir le témoin rescapé en classe, Cette réunion s'est tenue pour chaque trinôme en présence de la psychologue impliquée et de Chloé Créoff. Pour chacun des trinômes, elle a donné lieu à un compte-rendu. Nous proposons ici une synthèse des éléments clés.

Un projet nourri des échanges entre les différents protagonistes

Un premier point central mérite d'être souligné : l'importance de l'échange réciproque entre le témoin-rescapé et les enseignants. Ces réunions n'ont pas donné lieu à une présentation unilatérale d'un projet pédagogique déjà figé, mais bien à un dialogue qui a permis d'expliquer la démarche pédagogique retenue par les enseignants, d'écouter et prendre en compte les remarques et propositions du témoin-rescapé considéré à part entière comme un acteur du projet. Les enseignants, qui ne sont pas placés en position dominante de détenteur du savoir, se sont appliqués en particulier :

- à présenter les classes impliquées, leur profil (genre, âge, spécialité) et leur spécificité (classes de lycée général ou professionnel, classe à dominante artistique) ;
-
- la réception et l'attitude des élèves face au projet ;
- le projet pédagogique retenu, inséré dans les programmes scolaires et ses différentes problématiques et/ou thématiques associées ;

Partage intellectuel et pédagogique

Les échanges ont pu mettre largement en valeur la nature des problématiques et des progressions envisagées par les équipes pédagogiques. Les enseignants ont partagé avec le témoin-rescapé associé au projet les éléments suivants :

- Les disciplines concernées par le projet pédagogique : histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP), humanité littérature et philosophie (HLP) ou enseignement moral et civique (EMC) par exemple. En voie technologique ou professionnelle : arts visuels, arts appliqués. La pluridisciplinarité, souvent plébiscitée, est présentée au témoin rescapé comme une entrée pertinente : croisement entre EMC, arts, littérature, histoire, etc. ;
- La présentation des heures d'enseignement de l'histoire du génocide ou des génocides comparés (génocide arménien, Shoah, génocide des Tutsi au Rwanda) afin de préparer la venue du/de la rescapé(e) ;

- Les axes et problématiques retenus, souvent extrêmement précis :
 - 1- Quels sont les mécanismes de la mise en place du génocide contre les Tutsi au Rwanda et de son exécution ? Quelles sont les caractéristiques et spécificités du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en 1994 ?
 - 2- Dire l'indicible : comment témoigner d'un génocide ? Comment les mémoires individuelles et collectives nous construisent-elles et construisent-elles l'histoire ?
 - 3- En quoi le génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda s'est-t-il accompagné d'une volonté de justice intégrale à différentes échelles ? En quoi les tribunaux *gacaca* témoignent-ils d'une volonté de justice de proximité ?
 - 4- Discuter avec un témoin-rescapé de son œuvre (récit, fiction, productions artistiques) : pourquoi, comment exprimer son expérience par les arts ?

À titre d'exemple, « *l'enseignant d'histoire-géographie présente les avancées du projet et précise les questionnements ainsi que les enjeux pédagogiques autour de la venue de la rescapée : s'interroger sur l'usage et le rôle du témoignage en classe pour faire connaître le génocide ; s'appropriier les notions (génocide) ; analyser les mécanismes autour des crimes de masse ; questionner la construction des mémoires et la notion de justice³⁰ ».*

Au vue de la dimension pluridisciplinaire du projet, des problématiques littéraires sont aussi mises en avant. Un établissement s'est notamment engagé autour de l'étude des travaux de Paul Ricœur et d'Hannah Arendt autour de la banalité du mal en orientant la réflexion autour de plusieurs questionnements : Réalité impossible à décrire avec des mots ? Ecriture comme thérapie ? Comment écrire la violence ? Les textes de Jorge Semprun ont également été étudiés en particulier autour du rapport à la fiction comme façon de dire les choses de façon plus « véritable » que ne le ferait le témoignage.

Le choix des supports et formes d'enseignement est également abordé lors de ces réunions de préparation : travaux de groupes, séances de questionnement, visites d'expositions ou visionnages de films, étude de chansons comme celle de Gaël Faye « Petit Pays », de textes ou, suivant les types de classes, entrée par la production visuelle ou artistique.

Enfin, le détail des projets artistiques envisagés à l'issue de la rencontre a pu être évoqué et présenté aux témoins-rescapés par trinôme : création d'une webradio en opposition à la Radio Télévision Libre des Mille collines (RTLM), atelier d'écriture sur l'expérience génocidaire à partir de lecture (Primo Levi, Simone Veil) ou encore mise en voix de textes étudiés en cours et d'extraits de témoignages écrits pour ne prendre que quelques exemples.

³⁰ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.



L'ensemble de ces premières réunions, centrales dans l'élaboration conjointe du projet et de la rencontre, ont donné lieu à d'autres échanges moins formels avec les témoins-rescapés comme des demandes de précision, des souhaits formulés et appuyés par les psychologues sur la manière dont ils « devaient » envisager leur prise de parole ou de préparer leur venue. Ces échanges, de nature pédagogique, ont été aussi l'occasion d'un partage de parole dans un cadre sécurisant pour les témoins-rescapés, qui n'étaient pas confrontés à la *doxa* scolaire ou enseignante injonctive (« vous devez » ou « vous devriez ») mais bien dans un rapport d'égal à égal. Réciproquement, les enseignants ont également eu l'occasion de partager leurs craintes et questionnements en interrogeant par exemple les témoins-rescapés et les psychologues sur la formulation des questions posées par les élèves en amont et pendant le témoignage en classe.

Un soutien à la libération de la parole

Pour le rescapé et pour l'enseignant, ces étapes partagées sont autant d'espaces de parole où peuvent s'exprimer les enthousiasmes comme les craintes. La présence de la coordinatrice et de la psychologue a permis une médiation fluide entre le témoin-rescapé et les enseignants.

L'ensemble des rescapés ont pu formuler leurs choix sur la nature de la délivrance de leur récit : questions envoyées à l'avance, questions posées sur le vif, témoignage écrit transmis en amont par le rescapé aux élèves puis discuté lors de la rencontre, récit « livré brut » aux élèves suivi d'un deuxième temps de questions posées plus spontanément. Les formes prises par l'échange ont ainsi été à la main du témoin-rescapé, en fonction de son souhait et souvent de son expérience : primo-témoignant ou témoin habitué à un public scolaire. Les plus expérimentés ont par exemple plébiscité les questions spontanées à l'issue du récit délivré :

« Il dit n'être gêné par aucune question qui l'aide personnellement à raconter son histoire et se poser lui-même des questions sur sa propre histoire et son récit³¹ »

³¹ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

« Une fois son récit terminé, il laisse la place aux questions. Il ne souhaite pas recevoir les questions à l'avance et préfère les laisser [les élèves] poser toutes les questions qu'ils souhaitent au feeling »³²



L'ensemble des témoins-rescapés a été interrogé sur le souhait d'être accompagné ou non lors de la rencontre d'une personne de leur choix. Certains, habitués à témoigner, ont souhaité intervenir seuls. Comme on l'a vu lors des premières étapes de constitution des trinômes, des primo-témoignants ont demandé à être soutenus lors de la rencontre, en plus de l'équipe de coordination et du psychologue, par la présence d'une tierce personne membre de la famille.

À l'occasion de ces réunions, certains témoins-rescapés ont pu faire part directement aux enseignants de cette appréhension évoquée lors de la formation des trinômes face à la prise de parole devant les élèves, un jeune public peu habitué à recevoir le récit en direct d'une expérience comme celle-ci. La parole qui circule amène à l'expression de leurs anxiétés : anxiété de devoir replonger dans des souvenirs traumatiques, anxiété de ne pouvoir gérer leurs émotions à cette occasion, anxiété enfin face à l'attitude et aux questions posées par les élèves : sont-ils armés pour recevoir la parole ? Seront-ils respectueux, attentifs ? :

« La rescapée manifeste son appréhension, elle a déjà parlé de son histoire mais seulement devant sa famille, avec d'autres rescapés. [...] Elle ne sait pas quels mots utiliser pour s'adresser à des adolescents. »³³

Les enseignants ont pu prendre la mesure de cette anxiété, largement verbalisée à l'occasion des réunions préparatoires. La présence du psychologue a permis de travailler cette question, avec le soutien des enseignants, rassurant les témoins sur la bienveillance des élèves, préparés à recevoir une parole singulière.

La présence du psychologue et de l'équipe de coordination a favorisé les conditions d'un échange équilibré. Ils ont pu participer au soutien de la prise de parole du rescapé, anticiper ou verbaliser ses questions, ses craintes :

³² Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

³³ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

« La psychologue demande comment les élèves ont réagi lorsqu'ils ont appris que la rescapée allait venir les rencontrer ?³⁴ »

La présentation des élèves

Lors de ces réunions, la présentation de la classe faite par l'enseignant a été profitable à la préparation psychologique du rescapé. En effet, l'attitude des élèves face à la perspective de la rencontre est apparue comme une des appréhensions majeures des témoins-rescapés : comment les élèves accueilleront-ils le récit, les mots de la violence ? Suis-je légitime à leurs yeux ? Les enseignants ont alors plutôt insisté sur leur curiosité, l'enthousiasme ou le « volontariat » des élèves :

« C'est un public très intéressé et curieux qui pose énormément de questions et demande régulièrement quand aura lieu le témoignage, ce à quoi l'enseignante leur répond "quand vous serez prêts. Vous vous sentez prêts ? Non, pas encore. Alors nous allons continuer de nous préparer pour accueillir ce témoignage".³⁵ »

Certains enseignants évoquent également des élèves soucieux des émotions du rescapé pendant le témoignage : *« Les élèves ont commencé à poser des questions : "Madame, comment on fait s'il pleure ?" ³⁶ »*. On discerne ici l'empathie des élèves et leur bienveillance, mais aussi le souci du témoin-rescapé de ne pas « se mettre en scène » et d'éviter de mettre les élèves dans une situation inconfortable et gênante pour eux. À l'évocation de cette question posée en classe, le rescapé répond d'ailleurs qu'il ne pleurera pas.

Tous les enseignants n'ont cependant pas tenu un discours positif sur leurs élèves. Dans un des trinômes, un enseignant a indiqué à plusieurs reprises au rescapé qu'il s'agissait d'une classe « froide et peu expressive ». Cette présentation de la classe aura des conséquences directes sur la façon dont le témoin-rescapé aborde son témoignage. Cette situation sera notamment explicitée dans le Chapitre 4 en insistant sur les effets d'une telle présentation.

De la même manière, les enseignants n'omettent donc pas les difficultés possibles : présence au sein du groupe d'élèves originaires du Congo, « immaturité » possible d'élèves jeunes ou en enseignement professionnel, avec une capacité de concentration réduite et moins habitués à soutenir un projet d'une telle implication émotionnelle.

Une volonté de transmettre

Certains rescapés évoquent leur envie de partager avec les élèves leur expérience et soulignent en particulier la proximité des âges du témoin au moment du génocide avec les élèves rencontrés :

« Elle demande l'âge des élèves et insiste sur le fait qu'elle avait leur âge au moment du génocide, c'est-à-dire 18 ans. Elle exprime sa volonté d'agir dans le domaine du vivre-ensemble et d'avoir un impact réel sur leur esprit critique.³⁷ »

Ce souci d'intégrer le récit de l'expérience individuelle dans un travail global de mémoire et de réflexion civique se retrouve dans nombre de prises de parole des témoins-rescapés. Il

³⁴ Extrait de compte-rendu d'une réunion de préparation.

³⁵ Extrait de compte-rendu d'une réunion de préparation.

³⁶ Extrait de compte-rendu d'une réunion de préparation.

³⁷ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

rejoint les motivations civiques et historiennes exprimées lors de la constitution du panel et se retrouve dans la nature des propos délivrés le jour de la rencontre (cf. Chapitre 3).

L'expression des violences, notamment sexuelles, interroge les témoins : peuvent-ils *dire* ? L'une des rescapés se dit « *rassurée* » lorsqu'elle se rend compte que l'enseignant, en amont de la rencontre, évoque ces violences en classe. Une fois encore, l'importance de la réunion en amont fait sens à travers cet exemple concret.

Nous voyons ici l'importance du dialogue qui s'engage entre le témoin et les enseignants. Ces derniers créent par leur implication, l'attention portée à l'état psychologique des élèves et du témoin, leur réflexion didactique, les conditions d'une réception réussie du témoignage.

Dans une perspective inverse, les psychologues des trinômes ont pu également participer à rassurer certains enseignants, anxieux de devoir montrer des images « terribles » en amont de la rencontre, parler de la mort de masse ou faire face à la réaction des élèves face au témoignage. Cette angoisse a pu interférer – nous le soulignerons dans les troisième et quatrième parties – sur la qualité de la rencontre et de son retour d'expérience.

De quelques incompréhensions

Certains enseignants se sont heurtés à une méconnaissance et/ou une appréhension vis-à-vis de la forme du témoignage souhaitée par le rescapé à laquelle ils n'étaient pas habitués, ce qui a pu les surprendre voire dans un premier temps les déstabiliser :

« Moi, je n'ai jamais entendu de témoins du Rwanda. J'ai travaillé avec des témoins de la Shoah. En général, les témoins de la Shoah, en effet, procèdent différemment. Ils ont leur discours, souvent un discours assez rodé, c'est-à-dire c'est un discours qu'ils doivent répéter de manière assez récurrente, parfois avec des diffractions. Ils présentent leur discours qui dure une heure, souvent un petit peu plus, et puis après les élèves posent des questions. Les témoignages des rescapés de la Shoah se déroulent la plupart du temps ainsi. J'imaginai qu'elle allait faire comme ça, qu'elle allait d'abord vouloir raconter et puis ensuite poser des questions aux élèves.³⁸ »
(enseignant en Seconde)

Il existe en effet, dans certains cas, un décalage entre la démarche pédagogique et la volonté du rescapé. Certains enseignants par exemple ont pu être défavorables à un témoignage écrit à l'avance par crainte d'un manque possible d'interactions le jour de la rencontre. À l'inverse, certains témoins-rescapés ont été étonnés de ne pas recevoir suffisamment en amont de la rencontre des questions d'élèves susceptibles de guider/structurer leur témoignage. Ces incompréhensions mutuelles ont pu créer un inconfort, un chamboulement des attentes ou des habitudes, conceptions et projections autour d'un témoignage dont les enseignants attendent généralement surtout le caractère authentique et spontané lors de la rencontre.

Préparation des conditions matérielles de la rencontre

Une partie des réunions de préparation au témoignage a porté sur les conditions matérielles de l'accueil des rescapés, en particulier le lieu où allait se dérouler la rencontre et l'organisation de la salle qui devait accueillir la rencontre. Ce point est important : les échanges ci-dessous relatés ont permis au témoin-rescapé de « se projeter » dans la rencontre dans les meilleures conditions, en dissipant parfois quelques craintes.

³⁸ Extrait d'un entretien avec un enseignant.

« Aussi se pose la question du lieu du témoignage et la portée de la voix du rescapé qui dit ne pas parler assez fort pour être entendu par une cinquantaine d'élèves. Les enseignants énumèrent un certain nombre d'espaces qu'ils ne jugent pas forcément adaptés au témoignage. [...] Ils évoquent l'idée d'en parler aux élèves. Ils semblent s'accorder sur une salle adaptée. [...] Le rescapé manifeste son envie de fonctionner en U de façon à créer une proximité avec les élèves.³⁹ »

Ce passage, représentatif des comptes-rendus des réunions, montre l'intérêt des échanges sur l'accueil matériel : pour le rescapé, qui peut marquer ses préférences liées à ses doutes, à ses interrogations, mais également pour les élèves, impliqués dans le choix final du lieu de la rencontre. La « convivialité » a été un critère déterminant qui a permis d'écarter les espaces jugés inappropriés comme un amphithéâtre en sous-sol et sans lumière ou encore un CDI qui risque de diluer l'attention des élèves selon certains enseignants ou témoins-rescapés.

Les lieux retenus avec l'assentiment des témoins ont été finalement très variés, assujettis aux possibilités offertes par les établissements, malgré les vœux formulés par les enseignants et les témoins-rescapés : vaste auditorium équipé, Centre de Documentation et d'Information (CDI), salle de classe plus ou moins spacieuse, intimiste, aménagée de « façon classique » ou en arc de cercle. Quand cela a été possible, certains témoins-rescapés ont pu visiter les différents lieux envisagés pour la rencontre avec les élèves, ce qui leur a permis de se projeter.

La question de la taille des groupes a été également un point d'échange entre les enseignants et les témoins-rescapés. Elle a permis de retenir le mode de fonctionnement le plus adéquat : choix d'un témoignage pour un groupe conséquent notamment pour les témoins expérimentés ; groupe scindé pour plus de proximité recherchée avec les primo-témoignants mais également avec les initiés et les expérimentés.

Les élèves, loin d'être passifs, ont été à chaque fois invités à poser des questions (soit connues du témoin-rescapé, soit préparées à l'avance sans être connues du rescapé, soit posées de manière spontanée), pour beaucoup à prendre des notes, faire des croquis, écrire des mots qui les touchaient, qui les marquaient lors du témoignage.

La question de l'enregistrement audiovisuel est systématiquement évoquée, par les enseignants, les témoins-rescapés ou les psychologues. Cette question a été évoquée par l'équipe de coordination dès les premiers entretiens avec les témoins-rescapés, pour un usage strictement scientifique comme évoqué précédemment. Elle est à nouveau mentionnée à l'échelle des trinômes, notamment par les enseignants qui souhaitent travailler la matière captée à des fins pédagogiques et/ou artistiques ou conserver une trace de la rencontre pour pouvoir travailler avec les élèves à l'issue de la rencontre :

« Chez les collégiens, il se peut qu'ils soient très à l'écoute le jour du témoignage et que trois semaines plus tard ils aient oublié beaucoup d'éléments. Ça l'intéresse [l'enseignante] de pouvoir travailler autour du processus de mémoire avec eux.⁴⁰ »

Notons également que certains témoins-rescapés, interrogés par les enseignants, ont pu demander à être accompagnés par la projection de documents comme des cartes du Rwanda, afin de fournir les repères géographiques idoines aux élèves, mais également de photos de leurs proches, de productions artistiques ou encore de diaporama.

³⁹ Extrait de compte-rendu d'une réunion de préparation.

⁴⁰ Extrait de compte-rendu d'une réunion de préparation.

Lorsque l'option d'un questionnaire anticipé a été retenue, enseignants et élèves ont travaillé au choix et à la rédaction de questions envoyées en amont au témoin-rescapé. Parfois, les témoins-rescapés ont préféré rédiger et envoyer en amont aux élèves le premier jet de leur récit, afin de susciter des questions le jour même de la rencontre.

La note d'information aux parents

Au cours de ces réunions de préparation, des enseignants ont insisté sur l'importance de communiquer sur ce projet auprès des parents d'élèves. En réaction à cette demande, une note d'information aux parents d'élèves a été largement diffusée. Elle présentait le cadre général de la recherche-action, tout en transmettant les coordonnées de l'équipe de coordination en cas d'interrogations ou de demandes particulières (**voir Annexe 4**). À la suite de cet envoi, l'équipe de coordination n'a reçu aucun retour de parents d'élèves.

Au final, la préparation de la recherche-action basée sur la constitution des trinômes et rythmée par des étapes successives a permis de mettre en place un *modus operandi* avec pour horizon la constitution – en amont des rencontres et pour chaque entité observée – d'un espace de travail et d'échanges protégé, sécurisé d'une part, basé sur la compréhension mutuelle des attendus des uns et des autres d'autre part. La rencontre avec Mme Madga Hollander-Lafon, la réunion de préparation entre les enseignants et les témoins-rescapés, ainsi que les échanges qui se sont poursuivis ensuite, ont tissé des liens de reconnaissance réciproque et de bienveillance mutuelle, base de fonctionnement sain du pacte testimonial évoqué dans la première partie de ce rapport.

Cette reconnaissance a été possible grâce à la mise en œuvre d'un cadre et d'un protocole d'action. Ce dernier a rendu possible, en amont de la rencontre, une prise de connaissance de l'univers scolaire par les témoins-rescapés, une prise de connaissance par les enseignants de la condition de témoin-rescapé, victime d'un génocide. Chacun a pu se reconnaître et prendre connaissance de ses attendus, objectifs et craintes.

Ainsi, l'ensemble du processus a pu conduire, non sans quelques limites que nous développerons dans la partie suivante, à la mise en œuvre sereine de la rencontre entre les élèves et le témoin-rescapé du génocide contre les Tutsi et *in fine*, de la reconnaissance de ces derniers comme porteurs d'une parole et d'une expérience à transmettre.

CHAPITRE 3 : LE TÉMOIGNAGE EN CLASSE

Le témoignage en classe constitue le point central de la recherche-action et du projet pédagogique porté par les classes. L'ensemble de la préparation en amont visait à faire de ce moment un événement durant lequel devaient se jouer des interactions puissantes entre les deux pôles de transmission que sont le témoin-rescapé qui livre une part de son expérience génocidaire et les élèves, placés en situation de récepteurs attentifs du récit dans le cadre scolaire. Chaque rencontre s'est déroulée en présence de Chloé Créoff (coordinatrice) et a été filmée dans son intégralité à une exception près, à la demande du témoin-rescapé.

L'analyse du déroulé des rencontres, du positionnement des uns et des autres, de leur attitude, des paroles livrées ou échangées, ont permis de mieux comprendre la nature des interactions en jeu, d'en mesurer la circulation et parfois les limites. L'ensemble des observations ici synthétisées apparaît essentiel à la réflexion sur les outils pédagogiques à retenir dans le cadre d'une rencontre entre un témoin-rescapé et une classe.

► TABLEAU : RÉCAPITULATIF DES DATES, LIEU ET CONDITIONS GÉNÉRALES DES RENCONTRES

ÉTABLISSEMENT	DATE	DURÉE	NOMBRE TÉMOIGNAGES	NOMBRE ÉLÈVES	NIVEAU	LIEU
Lycée Victor Duruy Paris 7ème	Lundi 10/01/22	2h	1 rencontre	37 élèves	Terminale	Chapelle
Lycée Auguste Renoir Asnières-sur-Seine	Judi 20/01/22	2h	1 rencontre	60 élèves	Terminale	Amphithéâtre
Lycée Diderot Paris 19ème	Lundi 14/02/22	2h 2h	2 rencontres dans la même journée	32 élèves	Seconde	CDI Salle de classe
Lycée Brassens Paris 19ème	Lundi 07/14/22	2h	1 rencontre	30 élèves	Seconde	Salle de classe
Lycée Léonard de Vinci Paris 15ème	Mardi 22/03/22	2h	1 rencontre	18 élèves	Troisième	Salle de classe
Collège Roland Dorgelès Paris 18ème	Vendredi 01/04/22	1h30	1 rencontre	28 élèves	Troisième	Salle de classe
Lycée Modeste Leroy Évreux	Vendredi 21/01/22	2h 2h	2 rencontres dans la même journée	52 élèves 29 élèves	Terminale Seconde	Salle de classe Salle de classe
Lycée Stendhal Aiguillon	Vendredi 28/01/22	4h	1 rencontre	37 élèves	Terminale	Salle de classe
Lycée Paul Valéry Sète	Mardi 09/02/22 Judi 24/03/22	2h 1h30	2 rencontres sur 2 journées distinctes	31 élèves 34 élèves	Terminale	Salle de classe Salle de classe
Collège Raoul Dufy Lyon	Judi 07/03/22	1h30 1h30	2 rencontres dans la même journée	45 élèves 45 élèves	Troisième	Gymnase Gymnase
Collège Clément Marot Lyon	Mardi 08/03/22	1h30 1h30	2 rencontres dans la même journée	30 élèves 27 élèves	Troisième	CDI CDI

I - Un dispositif d'accueil et d'écoute

1) Accueil dans l'établissement

En arrivant dans l'établissement, le témoin-rescapé a été chaleureusement accueilli à l'entrée par les enseignants dans chacun des établissements scolaires. Dans cinq établissements, ils ont été présentés, salués et remerciés par le chef d'établissement ou son adjoint. Ils ont également été invités, certaines fois, à partager un temps de collation avec l'enseignant avant de rejoindre la classe. Ce temps d'échange « informel » permet un espace de transition entre le quotidien et le moment plus formel du témoignage. Partager un temps convivial d'échange avant le témoignage permet en particulier au témoin-rescapé de profiter d'un sas rassurant, le confortant dans le cadre bienveillant élaboré tout au long du processus de construction du projet de rencontre. Ce point de passage convivial a permis aux témoins-rescapés d'appréhender l'investissement des équipes pédagogiques, leur écoute, l'attente ressentie par les élèves. Il légitime un peu plus aux yeux du témoin-rescapé l'importance de son témoignage et de sa rencontre avec les élèves.

La présentation des travaux des élèves au rescapé sur le lieu du témoignage est apparue comme une façon d'entrer en contact avec eux et d'introduire le rescapé dans leur espace. La valorisation des élèves par le rescapé lors de la présentation de leurs travaux ou productions artistiques se révèle comme un moment important et soutenant pour les élèves qui se disent flattés par l'attention qui leur est portée. Il est question alors d'une reconnaissance mutuelle qui fait rencontre.

2) Lieu et organisation de la rencontre

Comme il a été souligné plus haut, le lieu et l'organisation de la rencontre ont fait l'objet de discussions entre les enseignants et les témoins-rescapés lors des réunions préparatoires. Il a été rappelé aux enseignants dans le protocole de suivi de la recherche-action combien il était essentiel. Le choix du lieu – nous l'avons souligné dans la deuxième partie du présent rapport – s'inscrit dans le souci de construire un cadre bienveillant, convivial, protecteur, adapté à une rencontre « sensible » à haut risque émotionnel.

► TABLEAU : LIEUX DU TÉMOIGNAGE

NOMBRE	NIVEAU
9	Salle de classe
3	Centre de Documentation et d'Information
2	Gymnase
1	Amphithéâtre
1	Chapelle

Parmi ces lieux, deux ont paru peu appropriés à la réception d'un témoin en classe : un gymnase et un auditorium de grande capacité. Tous les deux sont traditionnellement

mobilisés en cas d'événements importants, associant de nombreuses classes. Le choix d'un vaste auditorium est apparu problématique : son caractère distant et froid a éloigné finalement les élèves du témoin. Ils ont exprimé à l'issue de la rencontre leur déception de ne pas avoir pu plus facilement interagir avec le rescapé. Quant au gymnase : il est un lieu impersonnel et mal sonorisé. L'enseignante a dû rappeler à l'ordre certains élèves éloignés du témoin, incapables de suivre le témoignage et donc enclins à se dissiper. Le témoin-rescapé ne s'est pas dit perturbé par ce contexte et a pu continuer son récit.

En définitive, les lieux et le nombre de participants ont un effet direct sur la capacité d'écoute et la qualité interactionnelle entre le rescapé et les élèves. De la même manière, la disposition des élèves dans les lieux de la rencontre a pu avoir des conséquences sur la prise de parole des élèves et/ou sur la sensation de proximité et de convivialité ressentie aussi bien par les élèves que par les rescapés.

3) Présence d'une tierce personne hors du trinôme

La présence d'une tierce personne (ici celle de Chloé Créoff, coordinatrice du projet) a paru soutenir la mise en relation des différents protagonistes. Elle a contribué à faciliter l'installation dans le dialogue en faisant le lien entre témoin-rescapé, enseignants et élèves. Elle a pu entrer en interaction avec les élèves et céder progressivement la parole au témoin.

En outre, la présence de cette tierce personne présente d'autres avantages. Elle est la personne qui peut soutenir le regard des enseignants, des élèves, des rescapés et des psychologues à la fois mais aussi soutenir leurs prises de parole en tant que référente du projet. Elle est perçue comme celle qui assure le cadre de l'action et ses effets.

En ce sens, elle peut jouer un rôle rassurant et protecteur pour l'ensemble des protagonistes. Parfois interpellé de façon directe par les témoins-rescapés, elle répond, par exemple, à une question d'un élève à laquelle le rescapé ne veut pas ou ne peut pas répondre en apportant une connaissance ou en montrant, par sa méconnaissance, que le rescapé n'est pas le seul à ne pas savoir y répondre. Cette présence contribue à créer un « nous » face aux élèves, ces « inconnus » qui peuvent potentiellement remettre en question la parole du rescapé, à qui on pourrait potentiellement reprocher de manquer d'objectivité.

De la même manière, elle est également interpellée discrètement par les élèves qui leur demande des précisions ou l'autorisation de poser telle ou telle question. Il est à noter que l'enseignant référent assure également un rôle soutenant en apportant des connaissances ou en reformulant les questions des élèves. La présence de la coordinatrice, liée au projet même de la recherche-action, était exceptionnelle : l'enseignant référent semble pouvoir jouer ce rôle de médiation, à moins qu'une tierce personne puisse être mobilisée en étant préparée.

II - Les élèves comme acteurs de la rencontre

1) Se présenter : l'introduction à la rencontre

Dans la grande majorité des cas, le témoignage a été introduit par l'enseignant qui rappelle les règles de bonne conduite à tenir aux élèves participants. Il introduit la présentation de chacun des acteurs présents et annonce le déroulement de la séance. Les observations montrent que le témoin-rescapé peut être déstabilisé lorsque ce protocole n'est pas respecté et que la parole lui est directement cédée sans une introduction au préalable. Pour les primo-témoignants en particulier, une prise de parole « directe » est source de beaucoup d'émotions.

Dans le prolongement de l'enseignement reçu en classe, plusieurs modes d'actions ont été réfléchies pour et avec les élèves pour les rendre acteurs de cette rencontre dont notamment leur participation active dans l'aménagement du lieu de la rencontre.

Parmi ces modes d'actions, on compte également le tour de présentation en début de témoignage qui semble avoir eu son importance notamment pour les primo-témoignants : « Ils savent qui ont est mais nous on ne sait rien d'eux ». Cette situation inégale réactive un fort sentiment d'insécurité. La proposition de la coordinatrice Chloé Créoff de faire un tour de présentation, et pour les élèves de dire un mot sur eux a permis de remettre le témoin dans une dimension de rencontre humaine. Ce tour de présentation opère comme un brise-glace permettant un contact visuel singulier entre le rescapé et l'élève qui se sent considéré et engagé à part entière dans la rencontre. Parallèlement, le rescapé ne se retrouve plus face à de parfaits inconnus. Nos observations ont montré que ce tour de présentation contribue à créer un lien au cours de la rencontre. Le rescapé utilise parfois le prénom des élèves pour répondre à leurs questions ou les interpeller sur un sujet, ce qui semble une fois encore contribuer à rendre l'élève acteur de la rencontre. Les élèves ont le temps de se présenter, ils se sentent engagés très fortement dans cette rencontre, il s'installe une grande proximité avec des échanges affectifs intenses. Le rescapé peut se souvenir de chacun.

Les primo-témoignants ont pu indiquer qu'il s'agissait d'un moment clef pour se sentir moins angoissé et retrouver de la confiance dans l'assistance. Il est à noter que cette présentation est rendue difficile voir impossible lorsque le témoin-rescapé est en présence d'un très grand nombre d'élèves pendant le témoignage, ce qui ne permet pas d'établir un lien de proximité.

Cette présentation des élèves a, certaines fois, été faite en amont du témoignage par le biais d'une lettre adressé aux rescapés disant l'impatience et l'enthousiasme à l'idée de recevoir le témoin-rescapé en classe. Cette lettre semble avoir contribué à poser un cadre sécurisant et bienveillant autour du témoignage qui vient répondre à ce sentiment, chez certains rescapés, d'être considéré et reconnu uniquement pendant le témoignage mais pas au-delà.

2) La prise de notes

Selon l'axe pédagogique et la production artistique retenue, les élèves pourront être amenées à prendre des notes de la rencontre, sur feuille libre ou dans le cadre d'une fiche thématique ou chronologique préparée par l'enseignant. Cette prise de notes peut prendre des formes variées allant d'un brainstorming de mots, aux dessins ou encore aux schémas. Dans la mesure où cette prise de notes peut troubler les élèves et ne permet pas à certains de vivre pleinement le témoignage, elle n'a pas été rendue obligatoire.

Pour certains élèves, la prise de notes a permis à plusieurs reprises de soutenir des instants difficiles, des passages forts marqués par la violence des propos et des sentiments suscités. Le support de prise de notes apparaît comme un objet soutenant qui fait office de bouclier sécurisant. Dans certaines situations, la réception d'une réponse est perçue comme brutale, l'élève s'empresse de noter comme pour se protéger d'avoir posé une question mais aussi de recevoir une telle réponse.

3) Le questionnaire : un cadre solide pour la rencontre



Pour analyser le récit des témoins-rescapés lors du témoignage, les questions des élèves se révèlent particulièrement intéressantes et centrales dans la mesure où elles vont jouer un rôle déterminant sur la dynamique de la rencontre et l'orientation du récit livré par le témoin-rescapé aussi bien les questions préparées à l'avance que les questions spontanées, les questions qu'ils n'ont pas osé poser, les questions réprimées par l'enseignant ou encore celle auxquelles ne souhaitent pas répondre les témoins-rescapés.

Préparé ou spontané, le questionnaire s'est révélé un support important de la rencontre. Il a permis, une fois encore, de rendre les élèves acteurs de la rencontre.

Les questions préparées

Demander les questions à l'avance aux élèves a permis à certains de découvrir ce que les élèves avaient dans la tête et ce qu'ils étaient donc prêts à entendre. Alors que certains avaient pu craindre que les questions connues à l'avance ne viennent entacher la spontanéité du récit, il nous est plutôt apparu qu'elle offrait une ossature au rescapé et à la rencontre. Connaître les questions à l'avance, c'est pouvoir s'y rattacher lorsqu'on se sent perdu, c'est aussi choisir de parler d'un pan de notre histoire sans se perdre.

Pour les enseignants, la préparation des questions apparaît comme une étape importante qui permet une certaine transition entre les apprentissages en cours et le témoignage en classe.

Les questions spontanées

Les questions spontanées ont généralement été posées soit après que toutes les questions préparées ont eu été posées, soit au fil de la discussion en rebondissant sur le récit du rescapé, ou encore juste après l'introduction du rescapé :

« Les jeunes se manifestent de manière de plus en plus spontanée et libre, je note une participation active de certains qui se détachent des questions préparées pour être davantage dans la discussion et la réaction à ses propos.⁴¹ »

Il importe ici de préciser qu'aucune classe n'a posé uniquement des questions préparées : elles ont été systématiquement complétées par des questions spontanées.

Chez les rescapés, certains n'ont pas souhaité recevoir les questions à l'avance tandis que d'autres ont souhaité le recevoir quelques jours avant. Deux des primo-témoignantes ont souhaité recevoir les questions en avance. Elles ont ainsi toutes les deux souhaité y répondre, dans un premier temps, par écrit pour se préparer et avoir un support le jour du témoignage.

Le nombre de questions

Sans surprise, il est possible de corréler le nombre de questions posées et leur contenu à la préparation en amont du groupe classe : plus le groupe a été préparé, plus nombreuses ont été les questions qui ont émergé, et plus précises elles étaient. À titre d'exemple, on compte 6 questions pour la classe la moins préparée contre 68 questions pour la classe la mieux préparée du panel.

Le nombre des questions effectivement posées par les élèves (préparées ou non) a été également en lien avec la durée du témoignage. À titre d'exemple, à la fin d'un témoignage, certains élèves n'ont eu que cinq minutes pour poser les questions suscitées par l'écoute attentive du récit. Ils ont exprimé une certaine frustration à l'idée de ne pas pouvoir en poser.

Enfin, le nombre de questions est à mettre en relation avec les réponses des rescapés. En effet, plus les réponses ont été courtes, précises et synthétiques, plus les questions posées ont pu être nombreuses. Certains rescapés ont souhaité développer longuement certaines réponses à des questions qui leur semblaient fondamentales au risque de minimiser le nombre effectif de questions posées.

Ce sont en moyenne 30 questions qui ont été abordées par rencontre, avec une majorité de questions posées sur la période de l'après-génocide.

Le cadre chronologique des questions

Lorsque les questions étaient préparées et partagées avec le témoin-rescapé, elles ont été ordonnées systématiquement de manière chronologique : l'avant-génocide, puis pendant le génocide et enfin l'après-génocide. De la même manière, les questions préparées à l'avance mais non transmises aux rescapés, semblent suivre un ordre chronologique qui n'est cependant pas toujours respecté au moment du témoignage. Enfin, les questions spontanées sont, logiquement, posées dans le désordre.

⁴¹ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

La dimension chronologique des questions a une influence directe sur le récit du rescapés mais aussi sur la concentration des élèves qui peinent parfois à se retrouver dans le récit du rescapé ce qui les amène notamment à poser la même question à plusieurs reprises. Dans le même temps, le témoin-rescapé peut se montrer troublé par cette désorganisation chronologique qui ne permet pas d'assurer un fil de pensée et de mémoire sécurisant.

La nature des questions

La nature des questions se révèle très variée et porte à la fois sur l'expérience vécue, la réalité au moment du génocide, les problématiques politiques, historiques et sociologiques. Se pose la question des différents registres abordés : dans quelle mesure le rescapé répond-il, dans le cadre de son témoignage, au sujet des enjeux politiques, historiques et sociologiques ? Et quels sont les effets de cet aller-retour entre l'histoire intime et l'histoire collective ? Comment le rescapé s'inscrit-il dans ces registres pluriels ? L'une des rescapées s'est inquiétée de devoir mobiliser parfois un savoir historique moins bien maîtrisé que son expérience propre, soit à cause d'une question précise posée par un élève, soit dans le cadre de son récit, ce qui lui permettait de profiter d'un temps de respiration. Avait-elle juste dans ses réponses ?

Certaines questions posées ont renvoyé à des souvenirs occultés par les rescapés et qui ont ressurgi en direct au moment de la verbalisation du témoignage, soit dans le cadre de questions pourtant envoyées en amont, soit face à des questions spontanées. Plus généralement, la convocation du souvenir traumatique a pu interroger et stresser des élèves conscients du rejeu de l'expérience de violence, en particulier pour les primo-témoignantes :

« Moi j'ai eu très peur en posant mes questions de remuer des mauvais souvenirs. Comme c'est la première fois qu'elle témoignait, je ne savais pas dans quel état elle serait. J'avais pas du tout envie de la brusquer. Je voulais que ça se passe super bien et que ce soit facile pour elle. Ça doit être délicat de le faire une première fois.⁴² »

La répartition de la parole autour du questionnaire

La répartition des questions par les élèves s'est faite de façon différente selon les classes. Dans un établissement, des ambassadeurs ont été désignés pour poser l'ensemble des questions. D'autres classes ont procédé à un tour de table quand d'autres ont laissé la liberté à chacun de choisir la question qu'il souhaite poser, qu'elle soit préparée ou spontanée :

« Je pense qu'on a posé toutes nos questions. On a fait les questions en groupe et moi personnellement il y avait des questions que je n'aimais pas, qui me mettaient mal à l'aise. Mais le fait qu'on soit tous libres de choisir la question qu'on veut poser, ça a permis à tout le monde de mettre sa propre limite et se sentir confortable dans l'échange. Et ça s'est fait automatiquement sans faire une répartition de la parole à l'avance. On avait la liste et si on le sentait on posait la question⁴³. »

Dans plusieurs établissements, on remarque une prise de parole « collective » sécurisante pour l'élève vis-à-vis de la question qu'il pose au rescapé : la question posée au nom d'un tout homogène, en particulier quand elle est intime, est rassurante. À titre d'exemple, ont

⁴² Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁴³ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

émergé quelques formulations telles que « *on se demandait avec la classe [question]* » ou encore « *Nous souhaiterions vous demander [question]* ».

Par ailleurs, les élèves se montrent très attentifs et réceptifs aux expressions et manifestations des rescapés et à l'état émotionnel à travers lequel ils assurent la gestion de leurs questions :

- « *J'ai l'impression qu'on a bien géré la façon dont on a posé les questions entre le difficile et le positif pour ne pas qu'il soit trop éprouvé.*⁴⁴ »

Certaines fois, le professeur s'est fait la porte-parole des questions discutées avant le témoignage et a beaucoup encouragé ses élèves à préciser leurs idées. Aussi, la participation active du professeur a encouragé les élèves à poser de nouvelles questions. Il est à noter que l'enseignant est également amené à poser des questions pour permettre au rescapé de développer certains aspects de son vécu qu'il considère intéressants pour ses élèves. Les questions orientées des enseignants visent à donner de l'information aux élèves ou illustrer les propos tenus lors de l'enseignement en classe : « *Comment vous interprétez la destruction de votre maison familiale ?* » À travers cette question, l'enseignante veut par exemple montrer aux élèves la volonté d'effacer les traces pendant le génocide.

Finalement, les différentes questions posées par les élèves ont été thématiques en plusieurs catégories pour rendre compte de toute la diversité des questions posées. (**Annexe 6**). En prenant appui sur ce corpus important qui compte 520 questions posées par les élèves, il pourrait être pertinent de prolonger la réflexion en interrogeant les points communs et les différences avec les questions posées par un auditoire adulte.

De la même manière, il semble utile de noter une différence de genre dans la prise en charge des questions posées lors des témoignages en classe notamment relevé ici :

*« Les filles ont une facilité de contact beaucoup plus grande que les garçons qui sont un petit peu sur leur quant-à-soi et qui ont du mal à exprimer les choses. C'est très net dans cette classe. Ils ont beaucoup plus de difficultés à prendre la parole et beaucoup plus de réticences à poser des questions qui, forcément, vont rentrer dans l'intime. Avoir une classe avec beaucoup de filles c'était bien de ce point de vue-là. »*⁴⁵

Cette observation demanderait une analyse plus fine qui n'a pas été réalisée au moment de la distribution des questions au sein des classes : les filles ont-elles eu davantage d'appétence ou d'engagement dans la prise en charge du questionnaire ? Les garçons sont-ils effectivement moins enclins à s'investir hors des questions strictement historiques, dans le domaine du plus intime ?

Les limites du questionnaire

La répétition de certaines questions met en évidence la difficulté de certains élèves à se détacher du cadre scolaire et à suivre le moment présent. La répétition des questions à provoquer chez certains rescapés le sentiment de ne pas être réellement écouté par son auditoire et la gêne voire le profond malaise chez les élèves qui se rendent compte qu'ils ont posé une question déjà posée.

⁴⁴ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁴⁵ Extrait d'un entretien avec un enseignant.

L'existence de questions que les élèves n'ont pas osé poser semble être un point commun à l'ensemble des classes, en premier lieu, les questions autour des circonstances de la mort des proches des rescapés. En second lieu, la recherche des corps après le génocide a été le plus souvent occultée. La question taboue par excellence se révèle être celle de la culpabilité du survivant : « *On a abordé la culpabilité du survivant en classe et je pense que si on ne l'avait pas abordé en classe, cette question n'aurait pas forcément été posée*⁴⁶ ». Elle fait partie des questions que les élèves n'osent pas poser : « *Vous sentez-vous coupable de vous en être sortie ? Mais je ne l'ai pas posé cette question. Mais je ne sais pas vraiment pourquoi. Peut-être que ça aurait pu la gêner.*⁴⁷ »

Des questions sont auto-censurées par les élèves tandis que d'autres sont censurées par ses camarades qui les jugent inappropriés. D'autres encore sont reformulées rapidement par les enseignants pour éviter une question qu'ils jugent eux-mêmes inappropriée. À cela s'ajoutent les questions auxquelles les rescapés ne souhaitent pas répondre. Dans ce genre de situation, une fois encore, la présence d'une tierce personne avec qui le témoin-rescapé forme un « nous » se révèle importante et permet de faire la transition avec une autre question.



Tout comme les rescapés ont à cœur de ne pas traumatiser les élèves, les élèves ont également cette crainte de traumatiser les rescapés notamment avec leurs questions et perçoivent, dans le même temps, les précautions et habiletés entreprises par les rescapés pour ne pas les heurter :

« Comme c'est son premier témoignage, ça m'a stressé. C'était délicat, on ne voulait pas la blesser avec nos questions, c'était stressant pour elle et pour nous aussi. »⁴⁸

« Je trouve qu'elle a dosé ce qu'elle disait, pour ne pas nous choquer aussi [...] Il y a aussi des choses qu'elle s'est refusé à dire pour ne pas impacter les élèves comme

⁴⁶ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁴⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

⁴⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

le fait qu'on a besoin de l'amour de ses parents pour se construire imaginant que certains élèves pouvaient n'avoir jamais connu leurs parents par exemple.⁴⁹ »

En effet, les élèves semblent penser que les rescapés s'imposent d'être forts et dans le contrôle pour ne pas faire de mal aux élèves ou créer un malaise :

« Moi j'ai eu l'impression qu'elle nous protégeait parce que physiquement pas de larmes ni de respiration lourde ou signe de mal-être mais c'est surtout mentalement, elle disait qu'elle allait être épuisée. Donc physiquement je pense qu'elle nous protégeait, elle essayait de rendre le témoignage léger.⁵⁰ »

« J'avais l'impression que parfois elle ne se retenait pas de pleurer mais elle avait un peu une voix tremblante. C'était dur pour elle d'en parler. Une façon de parler qui montrait qu'elle se retenait peut-être pour ne pas nous blesser.⁵¹ »

III - Analyse du récit des témoins-rescapés

Quel récit est délivré par le témoin-rescapé et quels sont les facteurs qui le guident ? Ces questions sont apparues centrales dans l'observation réalisée au moment des rencontres.

Nous avons pu observer lors des réunions préparatoires l'importance du statut du témoin-rescapé dans le choix de la présentation du récit. Le récit délivré par le témoin-rescapé dépend de son expérience antérieure de témoin au moment de la rencontre, du choix de la forme de l'interaction, du déroulé de la séquence du témoignage et des questions des élèves et enseignants. Les témoins-rescapés impliqués dans l'étude relèvent de plusieurs statuts : des primo-témoignants ; des initiés ; des témoins plus chevronnés ayant déjà témoigné à l'oral mais aussi à travers une production littéraire (qu'elle soit fictionnelle ou présentant le récit brut de l'expérience) ; des témoins sans témoignage écrit, etc.

Enfin, il faut souligner également d'emblée l'importance du positionnement militant ou non du témoin-rescapé. Certain(e)s, engagé(e)s dans la vie publique ou professionnelle dans une réflexion plus ou moins dense sur le témoignage de victime, le soutien psychologique, la reconnaissance du statut de rescapés, laisseront davantage de place dans leur témoignage à des incises plus générales : conseils, principes moraux, attention portée au vivre-ensemble.

⁴⁹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

⁵⁰ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁵¹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.



Ainsi, on s'interrogera sur la nature des mémoires et souvenirs évoqués par les rescapés au moment du témoignage devant le public scolaire. Sur quelle mise en forme oralisée s'appuient les rescapés ? Quels épisodes de leur expérience sont présentés, plus ou moins mis en valeur ? Quels points communs entre les récits peut-on dégager, quelles différences ? L'acte de témoigner a-t-il une visée énoncée par les témoins ? Est-il semblable aux témoignages connus délivrés devant un public adulte ?

1) Les différentes postures

Dans le souci d'une maîtrise du discours, les témoins-rescapés engagés dans la recherche-action ont adopté des postures différentes, lisibles dans leur approche des réunions préparatoires à la rencontre. Ils n'ont pas tous développé un rapport identique à la rencontre. En particulier, la place de leur expérience singulière a pu diverger selon les cas :

- certains choisissent de centrer leur discours sur leur seule expérience du génocide ;
- certains choisissent de commencer par un recadrage historique ;
- enfin, d'autres complètent leur témoignage par une réflexion plus large sur l'événement, sa portée individuelle et collective, et son lien avec l'actualité

Dans les deux derniers cas, le récit, guidé ou non par les questions des élèves, se détache du seul partage de l'expérience singulière du témoin. Il se dirige soit vers un récit qui se veut plus historique soit vers un propos à portée plus générale, qui oscille entre la posture du « grand témoin » moral ou de l'injonction à prendre en charge au présent les souvenirs traumatiques, ou les traumatismes que les élèves peuvent vivre. On sort ici de la posture généralement attendue du témoin-rescapé, qui peut aller jusqu'à heurter l'assemblée.

Cette observation du « détachement » des élèves se retrouve dans un autre contexte, une autre posture. Lorsque le rescapé est amené, selon son souhait, à évoquer l'aspect historique du génocide, on remarque un décrochage de la part des élèves qui se révèlent plus attentifs au passage sur l'expérience personnelle du génocide :

« À un moment donné, je me suis rendu compte que les élèves commençaient à décrocher avec la partie historique du récit. Les postures s'arrondissaient, les yeux se fermaient. Mais lorsque [la rescapée] a repris le cours de son histoire personnelle, les corps se sont redressés, les yeux se sont rouverts. L'attention est revenue.⁵² »

2) Les formes de dialogue

Les témoignages ont pu prendre des formes variées.

- Dans un *premier cas*, les témoins-rescapés ont choisi de livrer en amont de la rencontre un témoignage écrit aux élèves, puis ont répondu aux questions des élèves qu'ils avaient ou non, selon leur souhait, reçues en amont de la rencontre ;
- Dans un *second cas*, les rescapés ont livré un témoignage oral en classe avant de répondre aux questions qu'ils avaient ou non reçues au préalable quelques jours avant.
- Dans un *troisième cas*, les rescapés ont répondu aux questions des élèves sans avoir livré de paroles écrites ou orales au préalable. Les questions des élèves apparaissent, dans cette configuration, uniquement basées sur l'enseignement reçu en classe. Cette méthodologie a notamment été inspirée par Magda Hollander-Lafon, rescapée de la Shoah. En effet, ce procédé permettrait de laisser entendre aux élèves uniquement ce qu'ils ont envie d'entendre à travers leurs questions.

Deux des trois primo-témoignantes du panel ont entrepris de répondre à l'ensemble des questions formulées et envoyés par les élèves en amont de la rencontre par un document écrit, dont elles se servent comme support le jour de la rencontre et auquel elles se réfèrent régulièrement, soit pour consulter la réponse aux questions soit pour conserver le fil du récit. En cas d'angoisse ou d'émotion, ce support papier a revêtu une fonction rassurante et protectrice. Elles ont pu relire leurs notes et continuer leurs récits de manière spontanée.



⁵² Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

Créer un lien de proximité

Un lien de proximité, mis en œuvre dès l'introduction par la présentation nominative des protagonistes dont les élèves, donne l'opportunité aux rescapés de se saisir de certains traits caractéristiques évoqués par les élèves et de les mobiliser au cours du témoignage. Les élèves se disent d'ailleurs flattés d'être reconnus et parfois interpellés dans leur singularité.

« La rescapée souhaite un véritable échange avec les jeunes, elle leur répond en utilisant leur prénom, valorise leur prise de parole notamment en les remerciant pour leurs questions. Je perçois une volonté de détendre l'atmosphère et de se rendre accessible. Ainsi, elle peut utiliser un langage un peu familier.⁵³ »

Entre devoir de mémoire et protection de l'auditoire

Comme évoqué précédemment, on remarque chez les témoins-rescapés une volonté de ne pas traumatiser tout en étant sincère et authentique, sans minimiser les faits et sans adopter un discours « idéal » sur le pardon ou la résilience par exemple. Une des rescapées a insisté sur le fait qu'elle n'était pas là pour rassurer ou jouer un rôle, qu'elle ne devait pas raconter autre chose que son expérience difficile à entendre pour les jeunes, afin de protéger son auditoire : *« C'est ce que j'ai vécu, je ne l'ai pas choisi et ça fait partie de mon histoire donc je ne vais pas raconter la moitié des choses⁵⁴ »*. Dans ce cadre, dire la vérité importe et implique un rapport d'authenticité.

Aux yeux des rescapés, la présence d'une psychologue et son action au sein du dispositif semble les aider à libérer davantage la parole des rescapés, qui ressentent cette sensation d'être vrai et authentique sans traumatiser les élèves au cours de leurs témoignages. Dans ce contexte, la prise en charge émotionnel et psychologique des élèves est assurée par la psychologue. Dans le cadre des entretiens, certains rescapés ont pu exprimer leur malaise et leur inconfort à voir des élèves pleurer au cours de leurs témoignages. La présence de la psychologue vient ainsi apaiser ce potentiel sentiment de culpabilité évoqué dans cet exemple dans la mesure où les élèves auront, par la suite, un espace de dialogue pour exprimer leurs ressentis et leurs émotions au cours du témoignage.

Les questions

Le dialogue entrepris entre les élèves et les rescapés est en lien direct avec les questions posées qui vont orienter le récit et plus largement l'échange. Cet acte de poser des questions à un rescapé du génocide n'apparaît cependant pas toujours comme un exercice aisé pour les élèves, en particulier pour ceux qui ont reçu le témoignage écrit en amont :

« Moi quand j'ai lu le témoignage, ça me paraissait impossible de poser des questions même le jour du témoignage, c'était inapproprié. Je voyais pas comment on pouvait en poser. Il y a une différence entre formuler une question et la poser à la rescapée. Mais en réalité, elle nous mettait tellement à l'aise que cette barrière est partie assez vite.⁵⁵ »

Les questions spontanées ont pu aider à libérer certains élèves. On remarque en particulier des élèves qui se détachent progressivement des questions préparées qui sont

⁵³ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

⁵⁴ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

⁵⁵ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

généralement posées avant les questions spontanées. Une question peut servir d'indicateur sur les questions sensibles à ne pas poser lesquelles se révèlent variables selon les témoins-rescapés. Cette liberté rendue leur apporte le sentiment de dialogue réel avec le témoin-rescapé et pas celui d'un « interrogatoire » qui crée un malaise chez certains d'entre eux.

La gestion des blancs

Se dévoile également l'épaisseur des atrocités– Dans ce que dit le rescapé mais aussi dans les interstices de ce qui s'exprime (un silence, un soupir, un regard dans le vide ou encore un corps qui se courbe, des yeux qui se ferment) se dévoile l'épaisseur des atrocités. Les expressions corporelles font aussi partie du récit et du dialogue en particulier le silence qui est relevé par un certains nombres d'élèves. Pour l'appréhender et y faire face, les élèves semblent adopter en premier lieu une posture empathique :

« Pendant son récit, il faisait pas mal de pauses. On dirait qu'il avait les larmes aux yeux. Ça ne paraissait pas facile.⁵⁶ »

« J'ai été empathique et j'ai eu de la compassion mais aussi un sentiment d'impuissance en la voyant pleurer sans dire un mot. Comment réagir ? J'aurais aimé lui apporter un mouchoir ou lui faire un câlin mais je n'ai pas osé et je ne sais pas expliquer pourquoi.⁵⁷ »

« C'est difficile de faire face à sa difficulté de parler et se confronter à un silence devant des inconnus – j'avais de la peine pour son mal-être. Elle devait se sentir mal de repenser à son histoire et en plus avoir du mal à parler. Elle avait pris un engagement vis-à-vis de nous mais est-ce qu'elle allait y parvenir ?⁵⁸ »

Face à ce silence mais aussi plus généralement au cours du témoignage, les élèves décrivent leur difficulté à maintenir le contact visuel avec les rescapés quand, dans le même temps, les rescapés remarquent cette difficulté chez les élèves et la perçoivent comme une stratégie de gestion des émotions et une marque de respect et de pudeur vis-à-vis de leurs récits :

L'humour

L'humour est un « outil » qu'utilisent parfois les témoins-rescapés pour mettre une distance qu'ils jugent « utile » avec leur récit et possiblement traumatisant pour les élèves. Il doit être accueilli comme tel par les élèves. Ces derniers, préparés par leurs enseignants à recevoir cet humour parfois très noir, caustique, en comprennent mieux l'usage.

« Parfois il fait des blagues pour essayer de rendre ça un peu plus supportable.⁵⁹ »

⁵⁶ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

⁵⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁵⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élèves de Terminale.

⁵⁹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

3) Les événements abordés lors des témoignages

Nous avons précédemment observé l'importance du cadre du questionnaire dans la livraison du récit des témoins-rescapés. Il convient d'aller plus avant dans la compréhension des grandes orientations du récit délivré d'autant que celui-ci n'a pas été chaque fois systématiquement orienté par les questions dans la mesure où certains ont livré un message oral. Les rescapés qui témoignent devant les élèves s'inscrivent dans des expériences singulières, toutes différentes. Elles disent un rapport propre au génocide, avant, pendant, après, et sont liées aux conditions de vie, de survie et de devenir de chacune et chacun. Au sein de ce panel, on retrouve des rescapés âgés de 5 à 26 ans au moment du génocide comme mentionné lors de la présentation du profil des membres du panel (cf. Chapitre 2). De la même manière, leur localisation géographique au moment du génocide se révèle varié : les villes de Rwamagana, Cyangugu, Kayove, Kigali, Byumba, Ruhegeri et Butare sont notamment cités. Enfin, quand certains ont quitté le Rwanda pour la France au lendemain du génocide, d'autres sont arrivés plus tard notamment au moment où débutent les gacaca au Rwanda ou encore plus récemment pour des raisons multiples : opportunité de travail, crainte de persécutions, rencontre amoureuse par exemple. D'autres encore ont vécu des trajectoires migratoires marquées par le passage dans d'autres pays.

Les témoins-rescapés savent aussi que ces expériences singulières se logent dans une histoire collective plus grande qu'eux, qui les invitent à un « devoir de vérité », comme une mission. La tension qui anime ces deux rapports au récit marque fortement la prise de parole des témoins-rescapés lors des témoignages en classe.

De façon générale, on remarque une prédominance des questions liées à l'après-génocide qui restent nombreuses lors des témoignages en classe. L'orientation des thématiques abordées par les rescapés dépend néanmoins en premier lieu de la forme prise par le témoignage :

- Quand un questionnaire est transmis en amont par écrit aux élèves, les thématiques les plus abordées lors le témoignage concernent la période de l'après-génocide.
- Quand les témoins-rescapés ont livré un récit oral avant de répondre aux questions, les thématiques majoritairement abordées pendant le témoignage concernent la période du génocide ;
- Quand l'échange est uniquement basé sur les connaissances des élèves sans récit écrit ni oral, les thématiques sont transversales et concernent toutes les périodes.

Les trois temporalités du génocide

a- L'avant génocide

Concernant le contenu même des réponses, des thématiques apparaissent communes dans une majorité de récits sur la période de l'avant-génocide : l'origine coloniale du génocide, l'expérience de discrimination à l'école, le fait d'être désigné Tutsi, les persécutions qui précèdent 1994 mais aussi la propagande, la relation de bon voisinage, la présence de quota ethnique, le mariage hutu et tutsi. Sur ce type de question comme celle concernant les origines coloniales du génocide, les témoins-rescapés complètent souvent leur expérience par des éléments appris *a posteriori*, ce qu'ils ne manquent pas de préciser la plupart du temps en précisant qu'ils n'ont pas vécu eux-mêmes la situation.

Pour la période de l'avant-génocide, la thématique la plus abordée par les rescapés est celle de la discrimination anti-tutsi en milieu scolaire. Parmi les événements racontés par les

rescapés, on retrouve notamment la scène de recensement des ethnies à l'école lors de laquelle on demande aux enfants de se désigner hutu ou tutsi :

« *Quand on était à l'école, la haine anti-tutsi a commencé avant 1994 c'est-à-dire qu'il y avait le recensement qui se faisait régulièrement et pour une raison ou une autre on venait nous demander de nous lever et nous mettre dans un coin. Et ceux qui n'étaient pas debout c'était des Hutu*⁶⁰ »

« *J'ai découvert que j'étais tutsi à l'âge de sept ans, pendant l'école, on nous disait levez-vous les Tutsi !*⁶¹ »

Dans la plupart des témoignages, les rescapés découvrent leur ethnie à l'école, puis avec la carte d'identité. S'ensuivent des violences, discriminations et humiliations quotidiennes de l'enseignant et des camarades de classe.

« *À l'époque on nous demandait si on était hutu et tutsi et on devait se manifester. Et moi je ne savais pas ce que j'étais parce que chez moi on ne parlait pas de ça. Et la maîtresse m'a dit de demander à mes parents et j'ai demandé. Ils m'ont dit que j'étais tutsi. [...] Moi au début je voulais aller dans la rangée des hutu parce que c'est là que j'avais le plus d'amies en fait, je les suivais mais ma maîtresse m'a dit non non toi c'est pas ta place* »

« *À l'école, j'ai appris que j'étais différente des autres, c'était pendant le cours d'Histoire où le prof nous a demandé de lever les doigts quand ils appelaient les Hutu, les Tutsi et les Twa. Moi j'ai levé mes mains partout parce que je ne savais pas vraiment qui j'étais et là ils m'ont jeté des cailloux, des craies et toute sortes de choses en me disant baisse ton doigt, tu es Tutsi pas Hutu*⁶² »

« *Par exemple, moi j'étais première de ma classe. Et on me disait vas-y prends toutes les notes que tu veux mais tu ne vas pas avoir l'école secondaire toi. Ce n'est pas ton droit. On te disait des paroles comme ça*⁶³ »

« *Parfois tu jouais au ballon et on te bousculait en te disant écarte-toi tutsi*⁶⁴ ! »

En second lieu, la thématique la plus abordée sur la période de l'avant génocide s'articule autour des origines coloniales du génocide, en particulier la transformation des classes sociales Hutu, Tutsi et Twa en groupes ethniques et l'aberration de la classification :

« *Les Belges ont montré aux Hutu et aux Tutsi que c'était des ethnies mais au départ ce n'était pas des ethnies. Au départ, c'était des classes sociales basées sur une sorte de richesse. [...] Les Belges arrivent et commencent à mettre en place les éléments pour créer la différence notamment physique pour définir qui est Hutu et qui est Tutsi. Ils mettent en place aussi la carte d'identité et dans cette carte on mentionnait qui est Hutu, Tutsi et Twa.*⁶⁵ »

« *Les colonisateurs se sont mis à mesurer la taille du nez pour dire un nez long c'est un Tutsi et quelqu'un de petite taille c'est un Hutu. Moi je suis différente* »

⁶⁰ Extrait d'un témoignage

⁶¹ Extrait d'un témoignage

⁶² Extrait d'un témoignage

⁶³ Extrait d'un témoignage

⁶⁴ Extrait d'un témoignage

⁶⁵ Extrait d'un témoignage

physiquement. Mes frères faisaient presque 2 mètres et moi je ne fais même pas 1m60 donc si on pouvait considérer que j'étais Hutu⁶⁶ »

En troisième lieu, les rescapés décrivent les violentes persécutions qui précèdent le temps du génocide par le biais notamment des menaces permanentes, des migrations de populations, des assassinats individuels ou collectifs, de la destruction des biens ou encore de l'emprisonnement des hommes tutsi considérés comme des complices du Front Patriotique rwandais (FPR) comme en témoignent ces extraits de témoignage :

« En 1993, mon père a été en prison comme tous les jeunes hommes à partir de quinze ans. On les mettait en prison et on disait que c'était les espions de l'armée du Front Patriotique Rwandais. Donc le gouvernement se défoulait sur les Tutsi qui étaient dans le pays. Donc ils étaient toujours dans des cellules clandestines et dans des prisons un peu partout dans le pays.⁶⁷ »

Enfin, la planification du génocide est largement évoquée par les rescapés :

« Il a dit : vous savez un jour nous avons le plan d'exterminer tous les Tutsi et c'était des années avant le génocide pour dire qu'il y avait ce projet depuis longtemps. Le génocide ce n'est pas quelque chose qui vient comme ça. Il y a un programme et tout est planifié depuis longtemps.⁶⁸ »

Quelques témoins ajoutent à ces grandes lignes des éléments d'information et des faits « isolés » qu'on pourrait qualifier d'intrafamiliaux comme l'absence de message de haine envers les Hutu par ses parents ; l'écoute secrète de la radio du FPR et l'écoute en cachette de ses parents ; l'auto-discrimination des Tutsi ou encore le tabou et l'absence de discussions autour des persécutions entre enfants et parents avant 1994 :

« On ne parlait jamais des ethnies à la maison parce que comme on était issus des familles tutsi en fait c'était tabou et quand tu essayais de poser la question à la maison, les parents te disaient "mais qui t'a raconté ça ?" en fait ils voulaient pas en parler [...] ils préféraient ne rien dire seulement ils auraient dû nous expliquer. Ils ne voulaient pas entendre ces histoires tellement ils l'ont mal vécu en 1959. Ils comprenaient pas comment on peut amener une conversation comme ça⁶⁹ »

⁶⁶ Extrait d'un témoignage

⁶⁷ Extrait d'un témoignage

⁶⁸ Extrait d'un témoignage

⁶⁹ Extrait d'un témoignage



b- Le génocide

Sur la période du génocide, les thématiques communes aux témoignages concernent : l'attentat contre l'avion, le profil des tueurs, les conditions de survie, l'église comme lieu de refuge et de tuerie, la mort des proches, la résistance, les corps blessés physiquement et mentalement, et l'inaction de la communauté internationale. L'aide apportée par des Hutu pendant le génocide est la thématique la plus abordée par les rescapés :

« Quand on était cachés, on ne mangeait pas tous les jours mais des voisins Hutu quand même savaient qu'on avait survécus. On se cachait et il y avait la maison de mon oncle qui n'avait pas été entièrement détruite et tout le monde pensait qu'elle était abandonnée. Peu de gens savaient qu'on était ici. Il y a des voisins qui nous apportaient à manger et puis parfois la nuit ils venaient nous chercher et on prenait une douche de temps en temps. C'est grâce à eux qu'on a survécu.⁷⁰ »

« Il nous dit vous allez passer une nuit ici parce que c'est très dangereux pour vous. Donc on reste là [chez lui], il nous fait à manger et nous héberge cette nuit-là. Il nous dit de ne pas bouger, ne plus sortir et rester à l'intérieur de leur maison.⁷¹ »

Cette aide est cependant nuancée par certains rescapés qui évoquent les Hutu qui ont « sauvé des Tutsi un jour et tué des Tutsi le lendemain ». Cette ambivalence dit sans doute la difficulté de penser une possible remise en cause des Hutu dans le génocide.

Enfin, la fuite vers les pays voisins sont également évoqués :

« Pendant que j'étais à l'hôpital, un jeune homme est arrivé et m'a reconnu. Il a tout fait pour me sortir de l'hôpital avec une autre personne et s'organiser pour que je puisse sortir de l'hôpital et partir au Congo par le lac Kivu »

Dans une moindre mesure, les rescapés mettent en évidence la participation des proches au génocide : un voisin qui tue son voisin, un mari qui tue sa femme, un enfant qui tue sa mère

⁷⁰ Extrait d'un témoignage

⁷¹ Extrait d'un témoignage

ou encore une mère qui tue son enfant. Les expériences individuelles, ajoutées les unes aux autres, inscrivent le génocide de 1994 dans un génocide de proximité.

c- L'après génocide

L'après-génocide est largement évoqué par les rescapés. Cette période représente, comme nous l'avons souligné, l'étape qui suscite le plus de questions et d'échanges avec les élèves. Cela peut s'expliquer en partie par le travail de contextualisation réalisé en amont par l'enseignant. Parmi les sujets les plus abordés lors des témoignages en classe sur cette période, on compte l'arrivée en France, la recherche des corps, le retour au Rwanda après le génocide, les gacaca, la justice pénale internationale, le rapport à la religion, le travail de reconstruction, le pardon, les relations actuelles entre Hutu et Tutsi, la transmission familiale du génocide, la politique mémorielle au Rwanda, le rapport au témoignage, la communauté des survivants. Tous ces sujets sont abordés en grande partie grâce aux questions des élèves en corrélation constante avec les thématiques abordées :

« J'ai quitté le Rwanda en 2014 par mon mariage. Je me suis marié avec un homme qui habite ici, c'est pourquoi j'ai quitté le Rwanda. Je retourne chaque année au Rwanda parce qu'il y a ma famille. C'est chez moi. »⁷²

« Moi ça va beaucoup mieux pour moi parce que j'ai eu la chance, ce qui n'est pas le cas pour d'autres rescapés bien sûr certains vivent le pire et une très mauvaise vie. Moi j'ai la chance de vivre en France parce que ceux qui vivent au Rwanda c'est l'enfer, c'est pas l'enfer parce que c'est pas bon mais parce qu'ils vivent et voient régulièrement ceux qui ont massacré leurs familles. La personne en bas de chez lui, c'est celui qui a massacré ta famille. Ils vivent avec les tueurs mais moi je n'ai pas ce traumatisme. »⁷³

« Je n'ai jamais hésité à revenir au Rwanda. Quand j'y vais c'est avec plaisir. Le Rwanda d'avant n'a rien à avoir avec celui de maintenant. Chaque fois que j'y vais, quelque chose a changé et en bien. J'ai toujours hâte de retrouver le Rwanda, de voir ma famille et constater moi-même l'évolution. »⁷⁴

« Les gacaca nous ont aidés parce que ça nous a permis de revoir les génocidaires qui témoignaient, qui s'expliquaient et des fois on arrivait à les comprendre. Je pense que ça a aidé aussi le monde entier à comprendre que c'était vraiment un génocide. Quand quelqu'un qui a participé va expliquer comment ça s'est passé et comment il a participé, ça permet même au voisinage de comprendre. »⁷⁵

Enfin, le négationnisme est largement abordé à l'initiative des rescapés eux-mêmes :

« Quand j'assistais à une conférence, il y avait toujours des négationnistes et ça m'énervait et quand on regardait à la télévision le simple fait de parler d'un génocide rwandais c'était pour pouvoir dire il y a un génocide contre les Tutsi et un contre les Hutu. Ça m'énervait. Petit à petit, ça a changé avec l'association Ibuka par exemple on allait dans ces conférences pour dire la vérité. »

Le contenu des témoignages sur l'après-génocide se révèle plus varié, révélant des trajets de vie et de mobilité divers. La différence de contenu s'explique en partie par les âges des

⁷² Extrait d'un témoignage

⁷³ Extrait d'un témoignage

⁷⁴ Extrait d'un témoignage

⁷⁵ Extrait d'un témoignage

uns et des autres, la date à laquelle ils ont été amenés à quitter le Rwanda. Originaires du nord ou du sud du pays, ils ou elles n'ont pas été exposés de la même manière aux prémices du génocide de 1994 et ils ou elles le précisent toujours.

Plus largement, les contenus divergent selon l'expérience des rescapés notamment autour du rôle de l'Église pendant le génocide qui a été soutenante pour certains et cruelle pour d'autres. De la même manière, certains rescapés disent connaître les tueurs quand d'autres ne les avaient jamais vus auparavant. Certains parlent de relations actuelles apaisées entre Hutu et Tutsi quand d'autres parlent encore d'une haine persistante. L'expérience du génocide n'a pas été la même et vient parfois nuancer les éléments d'information appris dans le cadre de l'enseignement en classe. À ce propos, l'un des rescapés a particulièrement insisté sur l'aspect subjectif du témoignage. Il a expliqué aux élèves qu'il partageait avec eux ses points de vue intimes et personnels. Sur la question du pardon par exemple, il a pu donner son point de vue propre, déclarant qu'il lui semble impossible de pardonner alors que d'autres rescapés ont pardonné. Il a souvent indiqué que sa parole ne représentait que lui et qu'il pouvait avoir des points de vue peu « orthodoxes ». Il a pu ainsi parler avec authenticité.

Le rapport au pardon et à la réconciliation est en effet différent selon les expériences. Le rapport contemporain à la religion chrétienne, un des marqueurs du Rwanda en 1994, conditionne le rapport plus ou moins ouvert au pardon.

Les supports mobilisés

Lors des témoignages en classe, on note la présence de différents supports qui viennent appuyer le récit du témoin-rescapé. Quatre d'entre eux ont mobilisé une carte du Rwanda. A cette occasion, les élèves ont relevé leur difficulté à se représenter les paysages du Rwanda dont notamment les lieux évoqués par les témoins-rescapés lors des témoignages en classe.

Le fait d'utiliser des supports permettant de soutenir et d'appuyer son récit face aux élèves concerne aussi les primo-témoignantes qui ont respectivement mobiliser :

- Un diaporama photo contenant des photos de sa famille avec un fond sonore et le questionnaire des élèves avec ses réponses écrites ;
- Une chanson et le questionnaire des élèves avec ses réponses écrites ;
- Un Powerpoint avec des photos de famille, des paysages rwandais et une chronologie des événements ; une vidéo de l'intervention de Jean Carbonare ; une vidéo de l'hymne du FPR et une trame écrite de son témoignage

L'émotion dans le récit

Lors des témoignages, l'émotion semble gagner de façon apparente les primo-témoignants plutôt que les rescapés expérimentés. Chez les primo-témoignantes, des moments d'émotion étaient palpables lorsque les questions touchaient de façon plus précise à la réalité de ce qu'elles ont vécu. Néanmoins elles ont trouvé les mots pour rendre compte de ce qu'elle souhaitait transmettre et trouver ainsi leur juste place par rapport aux élèves mais aussi par rapport à leur histoire. Elles ont réussi à *dire*, devant des élèves qui avaient à cœur de ne pas les heurter et les mettre en difficulté. Il a été par ailleurs précisé aux élèves au préalable que ces témoins-rescapés témoignaient pour la première fois. Elles ont saisi cet espace pour construire un récit autour de leur histoire en évitant soigneusement d'être aux prises avec l'effroi du réel et la répétition du traumatisme qui en découle.

La présence d'une pause

Dans le cadre du projet, il était important de laisser la possibilité de faire une pause pendant le témoignage. Il est arrivé de faire une pause dans deux configurations : l'une a été imposée par l'enseignant pour permettre à ses élèves de « souffler » tandis que l'autre a été demandée par la rescapée suite à une question déstabilisante.

4) La comparaison entre deux témoignages

C'était l'une des configurations que la recherche-action souhaitait pouvoir observer : le récit délivré par un témoin-rescapé diffère-t-il d'une classe à l'autre, d'un groupe à l'autre, comme peut l'être une heure d'enseignement d'un même professeur à deux classes différentes ? On a souligné plus haut l'importance du questionnaire et de sa transmission ou non au témoin-rescapé en amont, de la nature des questions spontanées posées par les élèves dans l'orientation du récit. D'autres facteurs peuvent-ils peser ?

Exemple n° 1 : l'adaptation au niveau de classe

Le premier exemple consiste à comparer le témoignage d'un même témoin-rescapé avec une classe de Terminale inscrite en spécialité Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques (HGGSP) et une classe de Seconde professionnelle.

Pour le premier témoignage avec la classe de Terminale, on remarque cette volonté d'adapter sa prise de parole au profil des élèves en particulier pour ces élèves considérés par les témoins-rescapés comme les élèves les plus « savants ». Au contact de cette classe, le témoignage est marqué, dans un premier temps, par une approche historique précise et détaillée du témoin-rescapé sur l'avant-génocide. Comme souligné plus haut, les élèves ont marqué un décrochage et une baisse d'attention progressive sur la partie historique, qu'ils maîtrisent pour la plupart d'entre eux grâce à la contextualisation assurée par l'enseignant en amont de la rencontre. En revanche, l'arrivée au récit personnel du génocide place le « je » en avant : les élèves ont alors manifesté une attention plus soutenue.

Le second témoignage, a lieu devant un public plus jeune et moins « savant ». Face à ces élèves, le même témoin-rescapé rentre directement dans le temps du génocide avec l'accord de l'enseignante qui affirme la pertinence de cette façon de faire pour mieux capter l'attention des élèves. La mise au point historique ne dure que quelques minutes et le rescapé parle ensuite de son histoire personnelle.

Dans ce cadre, l'adaptation du témoin dans son récit s'inscrit dans les représentations qu'il peut développer sur le groupe classe qu'il rencontre et ses attentes réelles ou supposées.

Exemple n° 2 : l'importance de la présentation de la classe

Ce deuxième exemple vient confirmer tout le poids des représentations réelles ou supposées du témoin-rescapé sur la classe. Dans cette situation, il est question de comparer le témoignage d'une même rescapée avec une classe de Terminale présentée comme « accueillie, curieuse et bienveillante » par l'enseignant et une autre classe de Terminale présentée comme « froide, sans émotions et moins connaisseur du génocide » toujours par l'enseignant.

Pour son premier témoignage, la témoin-rescapée est face à la classe présentée comme une classe sympathique et bienveillante, avec de bonnes connaissances sur le génocide contre les Tutsi au Rwanda. À l'issue de la rencontre, la rescapée s'est dite très à l'aise et satisfaite. Elles caractérisent les élèves de gentils et attentionnés et se prête même à des accolades avec certains élèves à la fin de son témoignage. Elle a cependant considéré qu'elle avait oublié des éléments notamment dans sa présentation Powerpoint qu'elle voulait voir s'améliorer pour retracer son histoire pendant le génocide. Il importe ici de préciser son statut de « primo-témoignante » qui nous permet de relever toute l'importance de donner l'opportunité aux primo-témoignants, quand ils le souhaitent, de pouvoir témoigner à plusieurs reprises pour répondre à une éventuelle insatisfaction du témoin-rescapé vis-à-vis de son témoignage en classe et une volonté de « mieux faire ».

Pour son deuxième témoignage, elle a ainsi modifié son PowerPoint en ajoutant notamment des photos de ses parents, de son environnement notamment sur le chemin de l'école. Dans son récit oral, elle donne des éléments plus intimes, plus que la première fois, en se référant notamment aux photos face à un public qu'elle a à cœur d'intéresser. Comme la fois précédente, elle garde son fil conducteur chronologique comme la fois dernière grâce à l'appui de son Powerpoint et de son document papier qu'elle tient entre ses mains.

Contrairement au premier témoignage, elle entre moins en interaction avec les élèves et se montre moins mobile que lors de son premier témoignage où elle se montre particulièrement active dans ses gestes pour décrire une situation. A la fin du témoignage, il n'y a pas non plus d'accolades avec les élèves alors même qu'elle en était à l'initiative lors du premier. Elle trouve cette fois les élèves plus froids et moins attentifs, à l'image de la présentation de l'enseignant. La psychologue tente de l'expliquer de plusieurs manières en la questionnant directement : a-t-elle été influencée par la mise en garde de l'enseignant qui a présenté les élèves comme une classe très froide ? Peut-être qu'elle avait vécu son premier témoignage de manière tellement positive et libératrice qu'elle avait idéalisé ce moment ? Le regard de la coordinatrice dont la rescapée ne s'est jamais détachée au premier témoignage et qu'elle n'a plus tenu lors du deuxième la confrontant directement au regard des élèves ? Finalement, ces différences qu'elle remarque elle-même entre ses deux témoignages l'amènent à penser que sa manière de témoigner doit être ajustable, qu'il aurait fallu procéder différemment avec eux et être plus dans le dialogue tout en reconnaissant l'influence de la présentation de l'enseignant.

Au cours d'un entretien avec l'enseignant qui se déroule après le témoignage en classe, il indique qu'entendre deux fois le même témoignage a été intéressant dans la mesure où il s'est rendu compte que ce n'était pas la même chose : il a senti la rescapée différente, dans d'autres dispositions que la première fois. Cette réflexion l'amène à considérer qu'il aurait peut-être dû « se taire » concernant sa mise en garde à propos du comportement et du tempérament « froid » de la classe, même s'il ajoute qu'il lui a dit ça avec la volonté de la préserver.

Exemple n° 3 : la variabilité des réponses aux mêmes questions

Le troisième exemple consiste à comparer le témoignage d'un même témoin-rescapé avec une classe de Seconde scindé en deux groupes. Les questions posées lors du premier témoignage étaient quasi identiques à celles qui ont été posées au cours du deuxième témoignage dans la mesure où la classe avait travaillé sur les mêmes supports et travailler sur un seul et même questionnaire. Les réponses, cependant, étaient différentes.

Comme on peut aisément l'imaginer, lors du second témoignage, le rescapé ne répondait pas avec la même spontanéité. Par exemple, lors du premier témoignage, un élève lui avait demandé s'il dessinait avant le génocide. Le rescapé avait été désarçonné par cette

question. Il avait associé la question à un souvenir en famille qui l'avait blessé. Lors du second témoignage, à la même demande, le rescapé a répondu de manière très différente et très brève en répondant simplement par la négation. Il semble avoir cherché à banaliser un moment dans lequel nous avons ressenti une certaine tristesse lors du premier témoignage. Bien qu'elle n'ait pas été exprimée par le rescapé, on peut également imaginer une certaine lassitude vis-à-vis de questions déjà posées. Il y fait d'ailleurs référence à plusieurs reprises : « *Cette question on me l'a déjà posée ce matin* ». Dans ce contexte, il importe de préciser que témoigner deux fois dans la même journée peut se révéler particulièrement pesant et éprouvant pour les témoins-rescapés. Souhaitant privilégier un contact plus « privilégié » entre élèves et témoins-rescapés, il arrive fréquemment que cette demande soit formulée par les enseignants. Avec l'accord du témoin-rescapé, il nous a semblé opportun d'expérimenter cette configuration de façon à pouvoir faire des recommandations sur cette façon de procéder.

Ces trois exemples montrent que le contenu du témoignage et ses effets sont forcément variables, tributaires de nombreux éléments constitutifs de la rencontre mentionnés précédemment. Il est donc tout à fait nécessaire et essentiel d'en prendre la juste mesure pour appréhender les observations présentées ici dans le cadre de cette recherche-action mais également pour envisager, chez les enseignants, la venue d'un témoin-rescapé en classe.

L'une des questions formulées par un élève de Troisième du collège Roland Dorgelès nous invite à prolonger la réflexion : « *Est-ce que vous avez témoigné devant des enfants rwandais ?* » Ce à quoi la rescapée répond : « *Non mais il y a des rescapés qui témoignent surtout pendant la période des commémorations. Il y a des événements sur toute la période des commémorations, c'est-à-dire trois mois.* » Cette question vient réaffirmer la mise en présence entre des rescapés et un auditoire très spécifique : des adolescents, français, en milieu scolaire. Quelles seraient les différences de contenu, de questions et de formes de dialogue entre un public jeune français et rwandais ? Ce questionnement s'est notamment posé lors du colloque international « *Savoirs, sources et ressources sur le génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda* » qui s'est tenu du 11 au 19 septembre 2022 au Rwanda. A cette occasion, nous avons eu l'opportunité d'aller présenter ce travail de recherche-action à la communauté scientifique dont les travaux portent sur le génocide contre les Tutsi. Le fait d'être contact avec des enseignants-chercheurs rwandais nous a notamment donné l'occasion d'aborder les témoignages en milieu scolaire rwandais des témoins-rescapés tout en soulignant le manque d'étude comparative entre nos deux pays.

Les différences entre un auditoire adulte et un auditoire adolescent

Au cours des entretiens, l'un des rescapés a insisté sur le fait qu'il se sente plus en confiance avec des jeunes, estimant qu'à leur âge, ils n'ont pas encore de vision critique sur ce qu'il leur dit et qu'ils reçoivent son témoignage de manière plus « naïve », sans préjugés ni idées préconçues. Il les voit comme étant simplement curieux de ce qu'il a vécu alors qu'il se méfie des adultes et de leur jugement. Selon lui, les adultes ont leurs propres idées, n'ont pas une écoute neutre. Ainsi, il dit se questionner sur ce que les adultes peuvent penser de son témoignage en l'écoutant : « *Est-ce que la personne m'écoute vraiment ou est-ce que, dans son intérieur, elle pense que j'exagère ou elle pense que je fais la victime ?* » Certains rescapés estiment que la proximité de l'âge des élèves avec leur âge au moment du génocide fait que les jeunes les comprennent mieux que les adultes. Le fait qu'ils soient des adultes relativement jeunes serait donc un élément qui engendre moins de doutes.

« Lors de la pause entre les deux témoignages, nous avons eu du temps pour faire un premier point avec le rescapé. J'avais évoqué avec lui la première question sur le bruit des machettes. Je me demandais si, comme moi, il avait été désarçonné par

cette première approche. Il n'était pas déstabilisé : "Mais je n'irais pas voir les jeunes si c'est pour avoir des questions d'adultes. C'est ça que j'attends. Les adultes quand je vais les voir il y a plein de questions qu'ils s'interdisent et du coup, ils ne comprennent pas vraiment ce que j'ai vécu".⁷⁶ »

Cette prise de position parfois revendiquée auprès des élèves suscitent des réactions :

« Il y a une phrase qui m'a fait de la peine pour elle au-delà de son histoire atroce, elle disait qu'elle se consacrait aux adolescents et pas forcément aux adultes. C'est comme si elle savait que leur mentalité ne changerait pas et que si elle racontait ça serait dans le vide. Ça m'a fait de la peine pour elle. Elle a dit qu'elle le faisait pour forger notre pensée et nous aider à comprendre les réalités du moment et nous ouvrir l'esprit.⁷⁷ »

IV - La fin de la rencontre

Tous les témoignages sont marqués par la présence d'un message sur le vivre ensemble. Dans la majorité des cas, c'est par ce type de message que se termine le témoignage :

- *« Vous les jeunes, je veux vous demander quelque chose, vraiment. Pour conclure, je voudrais vous dire qu'il faut vivre tous ensemble avec nos différences. Mettez de côté ce qui peut vous différencier. Soyez ensemble quoi qu'il en soit. Entraidez-vous les uns les autres. Il faut vivre ensemble, rejeter tout ce qui nous divise et se méfier de toutes les informations qui désignent des boucs émissaires comme nous les Tutsi. On ne sait pas ce qui peut arriver derrière toutes ces choses qui divisent. C'est ça mon message que j'aimerais donner au monde entier. »*



⁷⁶ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

⁷⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

La séparation entre les élèves et les témoins-rescapés est marquée par la sonnerie qui retentit, parfois au milieu de la réponse à une question. Dans ce genre de configuration, les élèves restent immobiles et attendent la fin de la réponse du témoin-rescapé. Des applaudissements ont parfois retenti et plus rarement des cadeaux ont été offerts, notamment des fleurs. Aussi, certains rescapés ont invité les élèves à leur écrire s'ils avaient d'autres questions à leur poser. L'un d'entre eux a d'ailleurs créé une adresse mail spécifique pour répondre à ces questions.

Le rapprochement physique entre les rescapés et les élèves survient principalement à ce moment final de la rencontre. Les jeunes viennent alors spontanément à la rencontre des rescapés pour les remercier et dire leur admiration pour leur courage et leur reconnaissance. Certaines fois, élèves et rescapés se donnent des accolades. Obtenir une dédicace du livre du témoignage apparaît aussi comme une opportunité d'aller à la rencontre du rescapé et d'avoir un échange personnel avec lui. Ce moment de proximité est parfois couplé à une collation à l'initiative des enseignants. Au sein du panel retenu, on remarque que ce rapport de proximité n'apparaît pas dans les grands espaces comme l'amphithéâtre ou le gymnase, mais plutôt au sein de la salle de classe dont la taille est plus propice au rapprochement.

V - Freins et blocages au témoignage oral et à sa réception

Même préparée, une rencontre entre un témoin-rescapé et des élèves, sous l'arbitrage pédagogique et scientifique des enseignants, peut s'avérer un exercice compliqué, émaillé de difficultés liées aux positionnement des uns et des autres ; d'attendus mal compris, mal partagés. Les malentendus ou dysfonctionnements peuvent prendre plusieurs visages.

Les changements de dernière minute

Les modifications de dernière minute au sein de deux établissements scolaires ont pu venir ébranler le contrat moral dans lequel s'étaient engagés chacun des acteurs. Dans le premier cas, les élèves n'ont pas été préparés au témoignage. Dans le second cas, le témoignage a duré 4 heures au lieu des 2 heures initialement prévues. La remise en cause du contrat moral engagé dès la réunion de préparation vient fragiliser le cadre de la mise en œuvre de la rencontre néanmoins acceptée par témoin-rescapé. Les élèves non préparés ont su moins que les autres aborder un récit ponctué de violence, inscrit dans une histoire mal connue. Les effets négatifs se révèlent nombreux (cf. Chapitre 4). Dans le second cas, la durée prolongée de la rencontre a déstabilisé le témoin, en accentuant fatigue et concentration psychologique.

Une nécessaire prise de notes ?

L'équipe de coordination et les psychologues se sont interrogés sur l'impact de la prise de notes sur l'écoute et la disponibilité des élèves pendant le témoignage. Elle apparaît, comme mentionné précédemment, comme un support sécurisant. Mais dans un certain nombre de cas partagés par les élèves, elle ne semble pas permettre une pleine écoute. Les élèves expliquent s'en être rapidement détachés pour rester attentif au témoignage. Dans ce cadre, la prise de note apparaît comme optionnelle dans la mesure où elle peut gêner l'écoute.



Le manque de préparation

Certains enseignants se disent déçus de la réception du témoignage par leurs élèves qu'ils expliquent en partie par un manque de maturité de leur part :

« Oui mais les nôtres le problème c'était aussi un manque de maturité. Moi je l'ai ressenti comme ça. Ils ont fait le même constat : [la rescapée] ne se présente pas comme une victime. Elle semble apaisée. Sauf qu'au lieu d'en tirer une leçon humaniste qui montre sa force, ils ont plutôt dit tant mieux pour elle mais finalement ça ne nous a pas touché parce qu'elle semble aller bien donc au final tout va bien. Et je pense que c'est un manque de maturité de ne pas pouvoir se projeter et se dire elle a vécu ça et elle en est là aujourd'hui.⁷⁸ »

La « moindre » réussite d'une des rencontres a été également imputée à la mauvaise adéquation entre un groupe classe de Troisième et un témoin-rescapé pourtant expérimenté : positionnement « défensif » des élèves vis-à-vis du témoignage et des émotions suscitées. Plus largement, c'est plutôt la préparation adéquate de la classe qui a pu être pointée du doigt par les observateurs tiers comme la psychologue et la coordinatrice. L'insatisfaction de l'équipe enseignante comme du témoin-rescapé face à cela relève sans doute davantage d'une défaillance de préparation concertée que d'un groupe immature.

Un lieu de rencontre non approprié

Comme évoqué précédemment, le lieu de rencontre apparaît certaines fois non approprié dans la mesure où il ne permet pas aux élèves de s'exprimer pleinement : « À cause du monde, de l'auditorium, je n'ai pas osé poser de question.⁷⁹ »

Il est nécessaire ici de rassembler quelques observations marquantes, qui s'inscrivent finalement dans la lignée des intuitions signalées lors de la préparation de la recherche-action et de la mise en place des trinômes. L'accueil des témoins-rescapés est d'autant mieux réussi que l'ensemble des protagonistes ont su partager leurs attentes respectives. La

⁷⁸ Extrait d'un entretien avec un enseignant.

⁷⁹ Entretien en classe, élève de Terminale.

mécanique du récit dévoilé, inscrit dans une biographie singulière (avant, pendant et après le génocide ; dans l'expérience d'une identité de témoin plus ou moins faite), s'appuie sur le cadre du questionnaire essentiellement, ou s'il n'est pas retenu, d'une organisation de la parole. Les récits sont ainsi conditionnés : sous couvert d'être encadrés, ils peuvent se déployer dans un espace sécurisé, d'autant plus que les élèves ont été mobilisés : leur attention, leur empathie, leurs connaissances préalables de l'événement sont bien assises. Ils pourront d'autant mieux s'emparer de la rencontre pour se forger une expérience scolaire du témoignage (cf. Chapitre 4). L'ensemble de ces remarques présentées à grands traits, méritent un développement plus avant qui pourra constituer le vade-mecum applicable à tout projet impliquant la rencontre avec un témoin-rescapé du génocide (cf. Chapitre 5).

CHAPITRE 4 : QUEL RETOUR D'EXPÉRIENCE ?

Le protocole suivi par la recherche-action vise en particulier à comprendre la nature des interactions qui se nouent entre les protagonistes, en premier lieu le témoin-rescapé et les élèves. L'objectif est aussi de mieux comprendre en quoi l'expérience de la rencontre a pu (ou non) contribué à modifier les points de vue des trois éléments du trinôme, témoin-rescapé/élèves/enseignants. Si la rencontre met en présence témoin-rescapé et élèves, elle n'est possible qu'avec l'intervention constante des enseignants. Dans le cadre de cette étude, plusieurs autres acteurs (coordinatrice, psychologues) ont participé à l'élaboration du cadre de la rencontre et à son déroulé. S'ils ont contribué à l'organisation et au suivi des trinômes, ils n'en ont pas moins été aussi impactés par le projet. Leurs remarques, essentielles, seront prises en compte et indiquées au fil du plan proposé dans cette quatrième partie.

Quel est le retour d'expérience de ces différents protagonistes et en quoi éclaire-t-il le processus de la rencontre entre un témoin-rescapé et des élèves dans le cadre scolaire d'un projet pédagogique ? Afin de questionner ce point important, plusieurs dispositifs ont été mis en place à la suite de la rencontre – ce point central de l'étude– afin d'observer comment, à sa suite, elle a pu influencer sur les uns et les autres :

- Un rapport par trinôme puis une synthèse globale proposés par les psychologues impliquées dans la recherche-action et la coordination ;
- Des entretiens avec chacun des participants : individuels pour les rescapés, individuels et collectifs (équipe éducative) pour les enseignants et collectifs pour les élèves ;
- Un suivi et une analyse des productions artistiques proposées par les classes qui se sont engagés dans ce travail de restitution par les arts.

L'ensemble, étudié avec les matériaux préparatoires à la rencontre, forme un retour d'expérience, précieux pour les attendus de la recherche-action.

I - Chez les témoins-rescapés

Convoquer les scènes d'un passé aussi douloureux qu'indicible n'est pas sans effet. Il est donc apparu important de revenir avec le témoin-rescapé sur ce moment crucial. Comment le témoignage avait-il été vécu, comment avait-il ressenti l'accueil qui lui avait été fait, le positionnement des élèves, leurs questions, les réponses apportées ?

Déjà évoqués en amont de la rencontre et de la constitution du projet, deux éléments essentiels guident l'attente du témoin-rescapé qui s'engage dans un projet scolaire de témoignage : partager une « vérité » mise en cause par les bourreaux et les négationnistes et retrouver son humanité et celles des siens par la parole testimoniale. Ce dernier élément clé surgit pleinement dans les retours d'expérience souhaités par la coordination générale et scientifique de la recherche-action comme par le conseil scientifique. Le débriefing après le témoignage joue donc un rôle important : il permet l'échange entre le rescapé et une tierce personne qui a vécu l'événement pour déposer ses remarques. Le temps d'après permet aussi de revisiter ce qui vient d'être vécu.

Les souvenirs traumatiques

Le rapport au sommeil est évoqué par les rescapés à plusieurs reprises notamment à travers les cauchemars qui surviennent les jours précédant les témoignages en classe notamment souvenirs traumatiques pendant le génocide ou vision d'un témoignage qui se passe mal.

Après le témoignage, des rescapés partagent un sentiment d'extrême fatigue, de tristesse. Le retour à la « vie normale et quotidienne » semble beaucoup aider les rescapés, ce qui nous permet de considérer, à partir des recommandations formulées par les rescapés, qu'il vaut mieux éviter de faire un témoignage le vendredi pour éviter de trop y penser au cours du week-end. De la même manière, le lundi ne doit pas être privilégié dans la mesure où on a tout le week-end pour y penser et ruminer.

Il est à noter que certains rescapés se trouvent en situation d'isolement, ce qui rend plus difficile encore le retour à la réalité de la vie quotidienne. À l'inverse, il semble que le témoignage ait un impact sur la dynamique familiale et la montée du stress chez leurs proches avant le témoignage est rapportée. La présence des psychologues s'avère dans ce genre de situations, une fois encore, tout à fait précieuse pour appréhender ces émotions. Il importe ici de préciser que, dans le cadre du projet, ces images qui reviennent avant, pendant et après le témoignage ne restent pas dans la durée, selon les propos recueillis par les rescapés. Ce retour permet cependant de penser toute l'importance d'accompagner et de considérer le témoin-rescapé après sa prise de parole, une considération qui peut notamment passer par une conversation téléphonique et un retour d'expérience avec l'enseignant.

La transmission intrafamiliale

Pour certains rescapés devenus parents, grands-parents, oncle ou encore tante, le témoignage en classe semble offrir une opportunité de témoigner auprès d'un jeune public, laquelle peut se penser comme une expérience, utile à la transmission de leur histoire et à la libération de la parole au sein de leur propre famille.

Le besoin de reconnaissance

Les attendus et craintes du début ont été revisités à la lumière de ce qui a été vécu au cours du témoignage. Pour certains rescapés, participer au témoignage, c'est le soutenir dans sa parole, confirmer ses dires qui fondent en quelque sorte son identité et valider en lui l'être parlant pour tordre une nouvelle fois le cou à l'entreprise génocidaire.

« *Le rescapé donne beaucoup plus qu'il ne reçoit* » : cette citation formulée par une rescapée aborde directement les notions de reconnaissance et de considération notamment dans la mesure où des rescapés témoignent dans une démarche altruiste en ne le faisant par pour soi mais pour les autres. Il y a parfois cette idée que le rescapé ne retire rien de son témoignage, ce sont ceux qui l'entendent qui en retirent quelque chose.

À cette attente de reconnaissance s'ajoute la volonté de créer du lien : « *On n'est pas rescapé seulement au moment où on témoigne, on l'est tout le temps.* ». Il arrive que dans l'acte de témoigner, outre le fait d'apporter un récit mémoriel, une volonté de se défaire un peu de cette histoire parfois encore traumatique, de ne plus s'y identifier tout à fait se manifeste. La création d'un lien entre chacun des acteurs tout au long du projet a semblé apporter au rescapé une certaine forme de reconnaissance et de considération qui est venue s'intensifier avec la réalisation des productions artistiques que nous évoquerons dans ce chapitre.

Il est à noter que le sentiment de reconnaissance des rescapés envers les enseignants et les élèves pour leur écoute attentive et l'empathie ressentie est souligné par une majorité de rescapés pendant les entretiens avec les psychologues ou, plus ouvertement, le jour du témoignage en classe.

Le partage des tâches et de la charge mentale du témoignage

La présence de la psychologue garantit un apaisement chez certains rescapés. Faire bénéficier aux élèves d'un soutien psychologique et moral après le témoignage répond nettement à leur crainte de les traumatiser, exposée dès le début du projet en même temps qu'une forte empathie à l'égard des élèves :

« C'est ça qui est bien dans ce projet, c'est que pour une fois on sait l'effet sur les élèves, sinon on repart après le témoignage et c'est tout.⁸⁰ »

En effet, certains témoins-rescapés étaient très soucieux de savoir comment son jeune public avait reçu son récit, s'il ne l'avait pas heurté. Ce temps d'échanges était donc l'occasion pour lui de partager ses interrogations sur la façon dont le témoignage s'était déroulé, d'y reconnaître les moments forts et d'évoquer parfois ce à quoi il avait eu affaire.

Au cours des témoignages en classe, plusieurs rescapés ont interpellé les psychologues pour aller à la rencontre d'élèves qui leur semblaient fragilisés par le témoignage. Cette façon de faire semble réduire la charge mentale du rescapé et génère un partage des tâches selon les compétences de chacun. Dans ce cadre, le debriefing avec les élèves se révèle, aux yeux des témoins-rescapés, utile qu'il soit animé par la psychologue ou une personne de confiance.

Un sentiment de frustration

L'inquiétude et la frustration vis-à-vis des réponses apportées aux élèves est commune aux rescapés qui témoignent pour la première fois et qui réfléchissent à certaines questions encore quelques jours après : est-ce que je me suis bien exprimé ? Est-ce que j'ai partagé de fausses informations ? Chez une rescapée en particulier, on note également ce sentiment de ne pas avoir dit tout ce qu'on voulait dire, mais qui est relativisé par le fait que ce qui importait était de faire passer un message de tolérance et de vivre-ensemble.

Partager un message

Le témoignage est vécu comme une expérience qui libère et procure le sentiment d'avoir rendu hommage tout en confirmant sa propre existence. On note un sentiment de fierté pour soi-même et ses proches disparus mais aussi des proches vis-à-vis du rescapé.

Nombreux sont les rescapés qui se sont sentis soulagés après cette délicate expérience. Apaisés par le sentiment d'avoir réussi à franchir ce pas périlleux, en particulier pour ceux qui témoignaient pour la première fois, et d'avoir pu délivrer un message. Les témoins-rescapés ont eu à cœur de transmettre des valeurs de tolérance et de respect de l'altérité. En ce sens, ils participent d'une culture de la paix.

Une bienveillance partagée

⁸⁰ Extrait d'un rapport rédigé par une psychologue.

Dans les entretiens menés après le témoignage en classe, on relève cette même bienveillance et ces craintes partagées vis-à-vis de l'autre : les rescapés envers les élèves et les élèves envers les rescapés, principalement incarnés par les questions posées à la psychologue et la coordination : comment il(s) se sent(ent) après ce témoignage ?

II - Chez les élèves

À travers la rencontre, les élèves ont été confrontés à la réalité directe et vivante du génocide. Le protocole suivi par la recherche-action visait à prendre en charge, en amont, une préparation qui puisse les préparer aux mots du témoin-rescapé. Il s'est joué donc deux rencontres : celle physique du *sur-vivant*, présent devant eux ; celle des mots qui disent l'expérience du génocide.

De ces rencontres naît de l'émotion, qui a pu prendre, cela a été souligné, plusieurs chemins et plusieurs formes. Cette émotion, présentée par toutes et tous comme « normale », devait ensuite se transformer, ou servir de médiation vers une compréhension raisonnée du génocide, et de ce qu'est la mémoire pour l'histoire. Elle devait, par là même, aider à répondre aux problématiques parfois plus pointues portées par les enseignants.

L'étape du retour d'expérience pour les élèves s'est donc, dans ce contexte, avérée aussi essentielle : quel a pu être le niveau de réception induit par cette rencontre ? Peut-on mesurer ce que les élèves ont retenu et quels ébranlements ils ont pu connaître (ou non) ?



Les conditions du retour d'expérience

L'une des originalités du projet réside dans cette phase de l'après-témoignage pensée autour d'un débriefing collectif animé par une psychologue pour accompagner les élèves et dans la réception d'un témoignage en classe. C'est notamment cette méthode qui nous a permis de mesurer les effets et l'impact du témoignage chez les uns et les autres. Ce temps

nous a permis de revenir en détail sur la façon dont ils avaient perçu et vécu le témoignage en classe.

Ces entretiens ont été pensés, élaborés et animés par des psychologues qui les ont organisés en fonction de leurs compétences et de leurs formations. L'objectif de ce débriefing est de soutenir la verbalisation des élèves sur ce qu'ils ont ressenti et les conséquences de cette rencontre pour eux. Il s'agit d'aider les élèves à exprimer des émotions alors même qu'ils ont été soumis à des récits difficiles qui peuvent les figer. L'intérêt principal a été de favoriser la création d'un fil de pensée. D'un point de vue pratique, trois approches ont été mises en œuvre dans le cadre du retour d'expérience :

- Une approche ouverte

Afin de ne pas être trop brutal et direct, les psychologues ont abordé le sujet en demandant aux élèves s'ils ont repensé au témoignage le soir même ou dans le week-end et s'ils en ont parlé entre eux ou avec des gens de leur entourage.

Certaines fois, la discussion a été abordée de manière plus intellectualisée avec une question du type « *qu'est-ce que vous en avez retenu ?* » Choisir cette tournure permet de mettre les affects à distance. La parole des élèves peut alors être facilitée.

Elles ont par la suite fait réfléchir les élèves aux motivations profondes du témoin : « *À votre avis, pourquoi il/elle est venu(e) témoigner auprès des élèves, quel est son objectif et à quoi ça lui sert ?* » Cela permet de proposer à l'élève, par le jeu des identifications et des représentations, d'imaginer le cheminement par lequel est passé le rescapé et de tenter ainsi de faire l'expérience sensible de sa réalité.

Pour amener les élèves à expliciter leurs propos, elles ont repris leurs termes ou reformuler leur phrase. Par exemple si l'élève dit « *ça se voyait qu'elle était triste* », on peut répondre « *tu vois qu'elle était triste de parler de ce qu'elle a vécu* ». L'élève sera alors amené naturellement à en dire plus ou cela va stimuler d'autres élèves dans ce sens.

Une autre manière d'aborder leurs ressentis était de leur demander si ça ressemblait à ce qu'ils s'étaient imaginé, tant au niveau du contenu, que de la posture du témoin en général : ont-ils été surpris par certains éléments ? Ont-ils été gênés face à certains détails, est-ce qu'ils ont été touchés par d'autres ?

À chaque réponse, l'élève était encouragé à préciser ce qui l'intéressait exactement : « *Qu'est-ce qui t'a gêné et empêché de poser cette question ?* » Si l'élève ne répond pas ou reste flou, on peut lui faire des propositions : « *Est-ce que tu n'as pas demandé parce que tu avais peur de la/le blesser ?* », « *Est-ce que tu trouves que c'est difficile d'en parler devant tout le monde ?* » Ces propositions devraient faciliter la verbalisation et donner un peu plus accès aux représentations des élèves.

Si le professeur était suffisamment à l'aise avec son propre vécu au cours de la rencontre, il a pu exprimer ce qu'il avait ressenti (par exemple dire qu'il a pu trouver certaines choses choquantes ou difficiles à entendre). L'idée était de montrer qu'il n'était pas impossible de dire qu'on a été déstabilisé et de faire le premier pas si les élèves ont du mal à le faire”.

Dans l'ensemble, les psychologues ont encouragé la relance des questions des élèves pour les faire préciser certains points, ou déterminer si certains éléments pouvaient être généralisés aux autres élèves : « *Il y en a d'autres parmi vous qui ont pensé à ça aussi ?* » La participation du groupe a pu amener les élèves à creuser leurs impressions, voire à débattre en groupe.

- Une approche orientée

Une autre approche possible pour engager la discussion avec les élèves a été de leur proposer d'écrire sur un papier un mot avec la consigne « *Vous pouvez écrire un mot que vous a évoqué le témoignage entendu en classe* ». Les mots sont ensuite ramassés et mis dans un panier. On tire au sort chaque mot et on le lit devant la classe, sans que l'on sache quel élève a écrit ce mot. À la fin de la séance, si le temps imparti était écoulé et qu'il restait des mots dans le panier, tous les mots étaient lus devant le groupe même s'ils ne pouvaient pas être discutés.

Comme dans la première approche plus ouverte, il est possible de s'appuyer sur l'expression des élèves pour les amener à reformuler et demander si d'autres partageaient le point de vue exprimé. Lorsque les élèves peinaient à exprimer leurs émotions, le professeur s'appuyait sur ses propres ressentis afin de faciliter l'expression des élèves « *Moi ce mot me fait penser à...* » ou « *J'ai ressenti les choses de cette manière...* ». Cette formule plus orientée est une ouverture à l'expression de tous les élèves. Elle va s'enrichir ensuite dans la discussion par les questions du professeur qui seront les mêmes que dans l'approche ouverte : « *en avez-vous parlé dans votre entourage ?* »

- Une approche appuyée sur des productions produites au moment du témoignage

Certains élèves ont été encouragés à produire dans l'*in vivo* du témoignage des productions type dessins ou mots. Dans cette configuration, les psychologues ont demandé aux élèves de ramener leurs productions. Le principe de l'association libre reste identique aux deux autres approches. Ce type de travail est favorable avec les élèves en difficulté avec la mise en mots.

Pour pérenniser cette approche par le débriefing et accompagner les élèves dans la réception d'un témoignage en classe, les psychologues ont été amenés à produire un document qui apporte des indications sur les différentes façons de conduire un temps de retour d'expérience.

D'après les différentes expériences de terrain réalisées dans le cadre de ce projet, ce temps de retour d'expérience paraît essentiel à conduire quelques jours après le témoignage en classe. Un débriefing « à chaud » semble contre-productif, dans la mesure où les élèves ne sont pas encore en capacité d'intellectualiser ce qui vient de se jouer en classe. À l'inverse, effectuer un débriefing trop tard dans le temps après le témoignage, nous fait perdre des éléments semble-t-il importants :

« Assez vite, je leur ai demandé ce qui les avait marqués. Certains m'ont parlé de scènes qui ne les avaient pas choqués mais je pense qu'ils ont pris conscience de ce que signifiait un génocide notamment quand elle voit son mari se faire tuer devant elle et qu'elle apprend la mort de son frère. Ils m'ont parlé de ça. [...] Je pense qu'ils ont réfléchi et à leur retour lundi, je leur ai demandé ce qu'il était ressorti de cette rencontre et finalement ce n'est que des mots positifs. Il y a aucun mot lié à la violence, c'est des émotions positives. Ils ont sorti sourire, émouvante, ce genre de choses. Ça a été marquant pour eux et je crois qu'ils ont aimé, même si c'est bizarre de le dire comme ça, ils ont apprécié le moment.⁸¹ »

Ce temps de débriefing a permis par ailleurs de consolider notre position sur la nécessité d'une préparation au témoignage. Sans cette nécessaire contextualisation en amont du témoignage, les craintes des rescapés prennent alors tout leur sens car lorsque l'on ne sait

⁸¹ Extrait d'un entretien avec une enseignante en Troisième.

pas, devant la charge affective forte du récit que l'on entend, on fait appel à des suppositions, des mécanismes de défense qui ont montré des risques de fausses compréhension, de contre-sens, voir certaines fois de négationnisme. Ne pas être entendu ou compris peut par ailleurs engendrer une forte souffrance chez le rescapé. Le débriefing avec ces élèves autour du mot « horreur » qu'ils ont largement évoqué leur a permis de partager leur effroi et de comprendre aussi les mécanismes de distanciation affective (impression d'être face à un film, sentiment de ne rien ressentir) notamment grâce à l'aide de la psychologue.

De par son aspect expérimental, nous avons souhaité demander l'avis des élèves sur ce temps de débriefing. La grande majorité d'entre eux ont apprécié ce moment qu'ils qualifient d'utile quand d'autres formulent quelques recommandations :

« Il faudrait un format plus ludique pour ce temps d'échange, un jeu ? On n'a pas tous l'habitude des psychologues ⁸² »

« On aurait plutôt aimé réfléchir en îlots, avec moins de personnes.⁸³ »

L'analyse de ces temps de debriefing menés auprès de près de 550 élèves se révèle extrêmement riche. Nous avons synthétisé ces échanges à travers différents points :

La présence rassurante d'un tiers

Tout comme les rescapés sont rassurés de savoir qu'une tierce personne va s'assurer de la santé mentale des élèves à l'issue du témoignage, les élèves se montrent aussi rassurés par la présence d'une personne tierce (psychologue ou coordinatrice) auprès du témoin-rescapé. Selon ce qu'ils ont rapporté dans les entretiens de débriefing, il est rassurant pour les élèves quelqu'un l'accompagner et repartir avec lui. Beaucoup disent se soucier de l'état mental du témoin-rescapé et demandent de ses nouvelles lors du débriefing. La présence de personnes autour du témoin peut venir ainsi « alléger » la responsabilité des élèves par rapport à ce que le témoignage va susciter chez le rescapé dans la mesure où il pourra évoquer ses ressentis avec quelqu'un qui a vécu la situation en même temps que lui.

Aussi, la présence des proches des rescapés pendant un témoignage a également une fonction sécurisante à la fois pour les rescapés eux-mêmes mais aussi pour les élèves qui sentent les rescapés soutenus. La présence des enfants ou l'évocation des enfants des témoins-rescapés parfois à peine plus âgés que les élèves facilitent leur identification et les sensibilise d'autant plus au fait que les rescapés sont des parents mais aussi des maris et des épouses, des frères, des sœurs, des oncles, des tantes, des grands parents, etc.

L'identification aux rescapés

L'âge des témoins-rescapés au moment du génocide joue un grand rôle dans l'identification des élèves aux rescapés. Plus encore, la description de scènes par les rescapés pendant le génocide semble les renvoyer à leur propre identité, leur quotidien en milieu scolaire mais aussi et surtout à les questionner sur leur propre capacité à agir dans ce genre de situation :

« C'est aussi intéressant parce que pour nous un génocide c'est loin alors qu'en vrai le rescapé c'est une personne comme nous. On se sent plus proche du génocide.⁸⁴ »

⁸² Extrait d'un entretien en classe, élève de Terminale.

⁸³ Extrait d'un entretien en classe, élève de Terminale.

⁸⁴ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

« On se questionne sur nous-mêmes, et si on était confronté à cette situation, comment on aurait réagi ? Face à des situations dangereuses où on frôle la mort.⁸⁵ »

« En fait je l'ai trouvé super positif et optimiste d'ailleurs je lui ai fait remarquer et j'ai trouvé que si c'était moi qui avais vécu ça, je ne sais pas si je m'en serais remis.⁸⁶ »

« Moi je trouve qu'on peut même avoir un sentiment de culpabilité dans le sens où nous on a vraiment une vie simple sans problèmes et on se dit que notre cas n'est pas si grave en entendant ça.⁸⁷ »

L'émotion au cœur de la rencontre

Les élèves ont aussi vécu l'expérience de cet apprentissage par l'émotion qui est largement évoqué par une majorité d'élèves notamment à travers l'approche orientée évoqué plus haut :

« Plus on est exposés à des faits et crimes de masse, on se dit qu'on peut toujours mettre en relativité alors que quand c'est personnel et spécifique avec une histoire particulière, on est plus dans le quantitatif, on est sur le plan émotionnel.⁸⁸ »

« Au début du témoignage, je notais tout, il y avait beaucoup d'informations. Puis j'ai arrêté de prendre des notes parce que les émotions ont pris le dessus sur mon attention. J'ai compris que mes sentiments pouvaient m'apprendre aussi des choses, il n'y a pas que les connaissances.⁸⁹ »



Parallèlement, les élèves préparés s'attendaient aussi à devoir gérer l'émotion des témoins-rescapés. Beaucoup ont été surpris par leur « prise de distance » vis à vis de leurs récits et l'absence d'émotions tout en considérant que l'expression d'une certaine émotion aurait pu venir changer le déroulement du témoignage à l'image de cette élève :

⁸⁵ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁸⁶ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

⁸⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

⁸⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁸⁹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

« Elle ne racontait pas comme si c'était quelque chose de banal mais par exemple elle rigolait. Ce n'est pas que ça m'a moins touchée mais je pense que si elle avait été plus émue, nous aussi [...] c'était bien comme ça. On était plus à l'aise et même avec nos questions. Si elle avait été émue, on aurait eu peur de la toucher encore plus avec nos questions⁹⁰. »

D'autres élèves expliquent le manque d'émotions ressenties lors de la rencontre par cette absence d'émotions communiquée par le témoin-rescapé à travers son récit :

« Je me disais qu'elle allait pleurer, mais pas du tout. Donc c'est peut-être pour ça que ça n'a pas changé ma vie.⁹¹ »

D'autres encore ont tenté de trouver une raison à cette absence d'émotions :

« Son ton était très monotone : même ton sur les choses simples et les choses horribles. Même ton pour dire "j'ai mangé" que "j'ai retrouvé ma mère morte". On aurait dit qu'il était étanche aux émotions, ça fait bizarre. Il fallait essayer de se mettre à sa place pour comprendre ce qu'il ressentait. Il faisait peut-être ça pour se protéger⁹² »

Lors de ces entretiens avec les élèves, ces derniers ont largement fait remarquer l'apparente facilité des rescapés (surtout expérimentés) à parler de ce qu'ils ont vécu sans être pris par l'émotion, alors qu'ils s'attendaient à ce qu'ils manifestent de la tristesse devant eux. Certains disent ainsi qu'ils auraient été plus touchés et peut-être plus sensibilisés s'ils avaient montré « plus d'émotion » quand d'autres disent que cela les a un peu épargnés et leur a permis de poser des questions assez librement sans éprouver la moindre crainte de susciter chez le témoin-rescapé une émotion négative. Ce rapport à l'émotion du témoin-rescapé montre une interaction importante entre les protagonistes. Ce partage, signifiant, laisse découvrir du côté du témoin, une retenue mise en évidence lors des réunions et entretiens préparatoires qui finalement marque la transmission via l'émotion (solemnité, regard empathique, attention construite par le biais de la préparation), attendu premier de la rencontre.

Dans le prolongement de cette analyse autour de la prédominance du thème de l'émotion au cours de ces entretiens, les élèves relèvent également l'existence de différentes émotions *a priori* ambivalentes chez les rescapés :

« Il avait l'air mal à l'aise, ça ne doit pas être facile de venir parler comme ça devant des inconnus mais en même temps il disait que ça lui faisait du bien.⁹³ »

D'autres encore relèvent le décalage existant entre l'état émotionnel de leurs camarades exprimé dans le cadre des entretiens et celui qu'ils éprouvent eux-mêmes :

« Je trouve que c'est difficile pour moi de parler des témoignages parce que je ne sais pas comment je fais, je vois les autres élèves tristes et touchés mais moi je n'arrive pas vraiment à me mettre à la place. [...] C'est vrai que moi je ne suis pas indifférente mais je ne ressens pas la même chose.⁹⁴ »

⁹⁰ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁹¹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁹² Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

⁹³ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

⁹⁴ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

Sur le terrain de l'émotion, les élèves se sont également questionnés sur leur droit et leur capacité à ressentir de l'empathie ou de la peine, emportés dans le sentiment qu'ils vivaient un quotidien privilégié qui les empêchait de partager réellement la souffrance du rescapé :

« J'ai le droit de ressentir cette émotion alors que je n'ai pas vécu cette histoire ?⁹⁵ »

« L'empathie, je ne pense pas que ce soit le bon mot parce qu'on ne pourra jamais savoir ce qu'il ressentait, on ne pourra jamais se mettre à sa place et ressentir les mêmes choses. On peut essayer et on peut être triste pour lui et avec lui mais on ne peut pas ressentir les mêmes choses.⁹⁶ »

Ce droit à l'émotion interrogé par les élèves ressort fortement : il témoigne ici d'une préparation efficace à la rencontre. Les élèves, conscients de se trouver face à un témoin ayant traversé ce qu'ils ne peuvent vraiment imaginer, s'interrogent sur la légitimité de leur état émotionnel. Cette question soutient la mise en rencontre, elle la solennise davantage.

Il est possible, en s'appuyant sur les paroles des élèves, de synthétiser les principales émotions suscitées chez les élèves par le témoignage, la personne et les mots du témoin-rescapé. Elles peuvent être classées dans l'ordre d'apparition chez les élèves :

- De l'étonnement : un sentiment d'étonnement face à certaines postures prises par les témoins et soulignées plus haut : rires nerveux, sourires et blagues alors que sont évoqués des épisodes ou événements atroces. C'est cette capacité, ressentie par les élèves, de mise à distance des émotions qui impressionne, comme une « banalisation » de la part des rescapés, ou encore de l'absence de haine :
« Elle a répété qu'elle n'avait aucune haine. On n'est vraiment pas tous pareils. Moi j'avais de la haine pendant son témoignage envers les génocidaires.⁹⁷ »

- De l'admiration : un sentiment d'admiration relatif au courage, à la capacité de pardonner, et de reconstruction dont les témoins-rescapés ont fait preuve, et au message d'espoir qu'ils véhiculent ;

- De la reconnaissance : les élèves perçoivent à quel point témoigner peut-être douloureux pour un survivant et combien cela suppose de difficultés à surmonter un tel exercice. Ils disent leur reconnaissance et montrent flattés qu'un rescapé prenne le temps de venir dans leur classe, comme un don de soi :

« Je ne sais pas si je m'en suis rendue compte directement ou seulement aujourd'hui, mais c'est comme si elle était venue nous guider, nous aider, pas seulement pour faire un témoignage. Elle raconte son histoire mais elle nous aide à construire la nôtre, comme un coaching personnel.⁹⁸ »

- De la gêne : les élèves ont pu marquer un sentiment de gêne vis-à-vis de l'absence de symétrie entre eux et le témoin-rescapé sur le terrain du don. Le témoin-rescapé fait don de lui, quitte à en souffrir. Et eux ? Que peuvent-ils donner en retour ? :

« On est face à quelqu'un se livre face à de parfaits inconnus : elle s'est totalement ouverte à nous alors que nous pas du tout.⁹⁹ »

⁹⁵ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

⁹⁶ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

⁹⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁹⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

⁹⁹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

A ce stade du projet, les élèves n'ont pas encore réalisé leur production artistique qui est venue, en partie, répondre à cette gêne évoquée.

Cette synthèse ne doivent pas cacher le mélange souvent ressenti d'émotions parfois contradictoires et/ou complémentaires ressentis par les élèves lors du témoignage :

« Il y a beaucoup de sentiments à la fois : peine, colère, empathie¹⁰⁰ »

Certains élèves ont pu connaître un phénomène de transfert, prenant pour eux, sur eux, le poids émotionnel délivré par le rescapé. Mais également, prenant pour eux, comme une stigmatisation, le ton parfois moralisateur du témoin-rescapé. C'est comme s'ils avaient, à la suite de la rencontre, une plus lourde tâche à porter :

« Un soulagement pour lui, pas pour nous : on porte le poids de ses douleurs¹⁰¹ »

« Même si l'ambiance n'était pas pesante, après il y avait un côté moralisateur dans le sujet du quotidien et c'était quand même pesant. [...] C'était lourd. En termes de prise de conscience. Comme si nous la nouvelle génération, tout reposait sur nous.¹⁰² »

Le poids des émotions ressenties ont pu toucher les corps des élèves :

« Moi limite je n'osais même pas bouger ou faire quoi que ce soit. J'étais tellement plongée dans ce qu'il racontait et c'était tellement fort de sa part. Du coup, ça m'a figé.¹⁰³ »

La sidération a été donc parfois fortement ressentie : corps figé, mais aussi questions bafouillées ou mots oubliés. Finalement, la capacité du témoin-rescapé à montrer (non pas prendre) de la distance avec ses émotions a pu aider les élèves, de la même manière que le sang-froid des enseignants à des moments clés des rencontres.

Cette étape du retour d'expérience a eu donc cette vertu positive de pouvoir exprimer ces ressentis, parfois négatifs, et d'en délivrer les élèves.

Le poids de l'actualité

Le témoignage en classe se déroule, comme évoqué au début de ce rapport écrit, dans un contexte sanitaire sans précédent marqué par la présence de la COVID19. Ce contexte sanitaire semble avoir des effets sur l'état émotionnel et psychologique des élèves qui expriment, dans le cadre de ces entretiens, leurs inquiétudes vis-à-vis de la situation.

A cela s'ajoute, chez un certain nombre d'élèves un abattement devant la constatation de la répétition de l'Histoire, une vision pessimiste de la nature humaine et le sentiment d'un poids à porter supplémentaire sur les épaules. Les élèves font état d'un certain découragement et d'une vision négative de l'être humain suite à ce type de prise de conscience.

Ils font par ailleurs le lien avec d'autres événements d'actualité, notamment la guerre en Ukraine. Une jeune fille pleure par exemple en évoquant l'inquiétude de sa mère face à ce

¹⁰⁰ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹⁰¹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

¹⁰² Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁰³ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

conflit en raison de la présence de sa tante sur le territoire. Un des aspects particulièrement marquants des échanges lors du témoignage en classe et lors des retours d'expérience s'articule autour du lien qu'établissent les élèves entre génocide et actualité :

« Je pense à la relation avec la Chine, les Ouïgours. On se dit mais pourquoi personne n'a agi pour le Rwanda et pourtant aujourd'hui on est dans la même situation et on ne fait rien, on ne peut rien faire. Si, on partage des story Instagram, notamment celles de Raphaël Glucksmann. C'est peut-être en partie grâce à ça, aux jeunes, que dernièrement l'Assemblée nationale a reconnu cela comme un génocide. Je suis assez content mais ce n'est pas assez.¹⁰⁴ »

« Elle a voulu passer un message sur le fait de se méfier des gens qui essaient de nous opposer, des tentatives de séparation contre les gens. L'accumulation d'inégalités peut mener à quelque chose de beaucoup plus grave [...] Ça m'a fait penser à la campagne des politiques qui pointent des minorités.¹⁰⁵ »

Ils évoquent ainsi la campagne présidentielle avec les discours d'intolérance qui sont proférés par les partis extrémistes. Certains jeunes montrent, même physiquement, un effondrement sur leur table de classe à ce moment-là, et expriment « *la déprime* », le « *poids à porter* » qui revient à leur génération. Des propos font débat, certains ont une vision plutôt pessimiste, d'autres souhaitent s'accrocher à des notions d'espoir.

Les programmes scolaires

Ils reviennent aussi, dans une certaine mesure, sur le programme d'Histoire à travers lequel ils étudient la Première Guerre mondiale, la Seconde Guerre mondiale, la Guerre d'Algérie, le Rwanda, ou encore les attentats qu'ils décrivent comme des événements déprimants.

Les stratégies de protection mentale

Pour faire face à cette potentielle déprime qui pourrait découler du récit des rescapés ou plus largement des échanges sur l'enseignement en classe, les élèves élaborent des stratégies de protection mentale autour du témoignage en classe :

« Moi d'y repenser ce n'est pas que je veux pas mais franchement j'y arrive pas. Et je que je n'ai juste pas envie en fait.¹⁰⁶ »

« Moi j'ai pris tellement de distance avec son récit, ça a du mal à m'atteindre.¹⁰⁷ »

« Finalement ce qui ne nous atteint pas, parfois, c'est ce qui nous touche le plus. Et heureusement d'ailleurs, c'est une protection. Le cerveau dès qu'il reçoit une information qui a une charge émotionnelle trop forte, il se dit tout seul "non, ça, ça ne rentrera pas".¹⁰⁸ »

¹⁰⁴ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁰⁵ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁰⁶ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹⁰⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹⁰⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

Une rencontre positive

Loin de n'en tirer que des aspects négatifs, la grande majorité des élèves qualifie cette expérience de la rencontre positivement et la considèrent comme particulièrement marquante dans leur parcours de vie, porteuse finalement d'espoir :

« C'était intéressant qu'elle s'adresse à nous comme les décideurs de demain. Ce sera à nous de faire en sorte que ce qu'elle a vécu ne se reproduise pas.¹⁰⁹ »

« En sortant, j'étais inspirée, pleine d'espoir. Elle nous a vraiment transmis ça, cette envie de vivre super positive. C'est vraiment une leçon de vie.¹¹⁰ »

« Ce qui faisait plaisir à voir c'est quand il parlait de sa fille, il avait le sourire. Il a retrouvé la joie et c'était plaisant à vivre, il a su se reconstruire après ce qu'il a vécu.¹¹¹ »

« On s'attendait déjà à un message de paix. Maintenant, elle va bien, avec le temps. J'ai l'impression que c'est un cas à part. Elle est forte. Je ne pense pas que tous les rescapés sont aussi forts qu'elle, c'est particulier. – Elle n'allait pas dire "ouais la vengeance", sinon elle ne viendrait pas en classe parler aux élèves si elle n'avait pas un message de paix. – Si son témoignage n'apporte pas un message de paix, son témoignage ne sert à rien.¹¹² »

« Après un cours d'horreur, on parle à une femme qui est finalement fière de son pays, parle de reconstruction et des enjeux futurs de son pays. Alors qu'en cours, on voit surtout le chaos et la désolation. Là c'est quelque chose de positif sur le futur.¹¹³ »

« Personnellement au niveau de la reconstruction en plus de celle de son pays, elle-même a réussi à se reconstruire avec une force intérieure. Ce qui est intéressant et formidable elle prône la reconstruction de tous. Dans son témoignage, elle appelle à la joie de vivre, à ne rien lâcher et à l'absence de rancune. Cet appel à l'autre ça nous a mis en confiance en même temps de l'admirer. Elle est admirable, c'est presque un modèle. De toute façon, quand on étudie un génocide, il y a toujours une part de noir même dans les témoignages, c'est-à-dire que dans son témoignage on voyait plus la lumière que l'obscurité.¹¹⁴ »

Tout comme leurs enseignants, ils se montrent particulièrement réceptifs aux messages formulés par les rescapés sur le vivre-ensemble communs à l'ensemble des témoignages :

« À la fin, il nous a parlé d'apprendre à vivre ensemble, c'est super important. Personne ne sait vraiment le faire. Il faut apprendre à ne pas reprocher à l'autre d'être. Apprendre à vraiment accepter et aimer l'autre. Et ça c'est la solidarité à la fin de son discours. Ce n'est pas facile parce que l'enfer c'est les autres. Ne pas s'insupporter de la présence des autres. En dehors des différences, c'est la présence qui gêne les autres avant tout. Si on arrive à vaincre ça, il y aura toujours l'autre comme problème pour moi. Il y a une vraie réflexion à avoir là-dessus.¹¹⁵ »

¹⁰⁹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹¹⁰ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹¹¹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹¹² Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹¹³ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹¹⁴ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹¹⁵ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

« Ce qui les marque aussi dans le témoignage, ce sont ces choses violentes mais aussi quelqu'un qui résiste. Cette espèce de résilience. Et de sentir ça dans les questions. Quelqu'un qui a traversé tout ça mais c'est quelqu'un qui parle d'entraide, de solidarité, de force, de survie. Il faut voir le message derrière. Il y a des choses parfois qui sont dites, qui sont dures et point. Et on en ressort plombés. Là c'est pas du tout le cas.¹¹⁶ »

La capacité étonnante au pardon

Le thème du pardon et l'absence d'une volonté de vengeance vis-à-vis des bourreaux, évoqués dans le cadre du témoignage, est relevé à de nombreuses reprises dans les entretiens avec les élèves et mis en relation avec la foi. Il suscite des émotions et réactions variées mais aussi des échanges avec les enseignants :

« En fait si tu as une envie de vengeance, ça ne s'arrête pas. Donc s'il n'avait pas pardonné, il aurait fait la même chose et pendant des générations et générations.¹¹⁷ »

« Moi je me suis demandé si j'avais été à sa place, si vraiment j'aurais pu pardonner. Vraiment le mot pardonner. Je pense que ça marque. La pardon c'est super dure.¹¹⁸ »

« Je pense que c'est vraiment à travers la foi chrétienne qu'elle pardonne. Les Juifs n'ont jamais pensé à pardonner, en fait je ne sais pas du tout mais j'ai jamais parlé de pardon avec un rescapé de la Shoah. Je pense qu'on ne se pose même pas la question. Quand on pardonne à quelqu'un, on se demande les raisons et je pense qu'on ne se pose jamais la question du pourquoi mais plutôt du comment.¹¹⁹ »

« Il n'y a pas que la foi. Certains se sont construits grâce aux activités politiques. Le communisme par exemple. Une rescapée expliquait qu'elle croyait en l'homme et ce qui l'avait aidé c'était la fraternité du communisme. La foi est une solution pour certains. Chacun trouve sa manière et sa méthode pour repartir. D'autres ne se reconstruisent pas en disant ni oubli ni pardon. Il n'y a pas de jugement de valeur à avoir sur ça.¹²⁰ »

« Tu peux très bien être athée et pardonner si tu crois en la banalité du mal et que tu prends conscience des conditionnements qui ont abouti à cette situation. Que tu comprends que chaque être humain a ce potentiel en lui d'être un bourreau. Tu ne vas pas pardonner mais tu es plus dans l'acceptation. Accepter et pardonner ce n'est pas la même chose.¹²¹ »

Les questionnements identitaires

Le récit des rescapés renvoie largement à des questionnements identitaires chez les élèves notamment autour de leur capacité d'agir à l'image d'un débat animé entre des élèves de

¹¹⁶ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Troisième.

¹¹⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹¹⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹¹⁹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹²⁰ Extrait d'un entretien avec une classe, enseignante de Terminale.

¹²¹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

Terminale sur la banalité du mal et la capacité à se projeter et s'imaginer dans une telle situation en imaginant le rôle qu'on aurait pu potentiellement y jouer.

Aussi, certains élèves se sont confrontés certaines fois dans leur expérience personnelle à des violences sexuelles, du harcèlement, de la discrimination, à la perte d'un proche à laquelle le témoignage le renvoie. Dans ce genre de situation, une attention particulière a été portée par la psychologue individuellement aux deux élèves concernées. On remarque aussi quelques histoires familiales en lien avec la Shoah, le Cambodge, l'Algérie ou encore la Syrie dont les souvenirs resurgissent au moment du témoignage et dans les jours qui suivent, d'autant que cette expérience du témoignage est souvent partagée auprès des familles des élèves.

Le retour d'expérience a d'ailleurs permis d'évoquer la circulation de cette expérience dans les familles, autrement dit des échanges intrafamiliaux et intergénérationnels avec parents, grands-parents mais aussi frères et sœurs. De toute évidence, il y a une transmission intergénérationnelle qui se joue donc non seulement dans le cadre du témoignage en classe, mais aussi dans son prolongement dans la mesure où les élèves partagent avec leurs parents en particulier, mais plus largement leurs familles et leurs proches cet événement de la même manière que les rescapés le partagent avec leurs enfants, leurs familles et leurs proches :

« J'en ai parlé à mes parents, mes amis et ils auraient bien aimé être là. Si on ne partage pas l'information, les gens ne s'en rendront pas compte et prendront trop de recul par rapport à la situation.¹²² »

« J'en ai parlé avec mes grands-parents qui connaissaient vaguement le génocide contre les Tutsi. Mais du coup, on a parlé de la Shoah et jusqu'à maintenant c'était un sujet assez tabou dans ma famille. Le fait de parler d'un témoignage a invité à un témoignage.¹²³ »

Dans cette dernière situation évoquée par une élève, on remarque les effets du témoignage sur les histoires familiales des élèves. Dans ce contexte, le témoignage semble ouvrir une voie de discussion et de partage au sein de leurs propres familles.

Ouverture vers une voie professionnelle

Dans une moindre mesure, chez certains élèves, le témoignage a suscité de nouvelles vocations professionnelles. Un enseignant nous a fait part de la situation d'une jeune fille très brillante qui avait comme objectif de faire une grande école d'ingénieur et qui semble maintenant vouloir se diriger vers des études de droit international après avoir entendu le témoignage d'une témoin-rescapée en classe.

Histoire et Mémoire

Les thèmes « Mémoire et Justice » sont au cœur du programme en enseignement de spécialité en Terminale. Les élèves ont pour beaucoup été sensibilisés à ce thème avant la rencontre. Il ressort dans les entretiens de retour d'expérience. Certains élèves des niveaux les plus élevés relèvent le fait que des témoignages ont manqué de lien avec ce qui était étudié en cours, notamment vis-à-vis du thème « Mémoire et Justice » enseigné en Terminale :

¹²² Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

¹²³ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

« Pendant le témoignage, il y avait un manque d'information sur la justice, des réponses très courtes et brèves de la rescapée. On aurait aimé en savoir plus sur la justice et les gacaca qui étaient au programme. Je m'attendais plus à trouver un témoignage plus factuel et son rapport à la justice.¹²⁴ »

Le débriefing a permis un dialogue et un échange d'idées entre les élèves. Nous sommes là sur un rapport raisonné au témoignage, perçu comme une « synthèse » de l'histoire. Une élève déplore ainsi le manque de détails donnés par le rescapé. Il est évoqué que davantage d'informations auraient permis de « mieux se rendre compte », mais les élèves justifient cette « retenue » du rescapé notamment par un mécanisme visant à les protéger, pour ne pas les choquer. Plus rarement, face au récit du rescapé, certains élèves se montrent suspicieux sur la véracité du témoignage, argumentant cela par le fait que le rescapé évoque des faits qu'il n'a pas lui-même vécu en s'inscrivant dans une histoire du génocide plus générale.

On remarque donc chez certains élèves un doute qui se trouve à l'œuvre principalement chez les élèves les moins préparés à recevoir le témoignage, notamment en raison d'absentéisme ou lorsque l'équipe pédagogique n'a pas contextualiser l'histoire du génocide en amont.

La nécessaire préparation au témoignage

Comme il a été déjà souligné, un des établissements investis dans le projet, a fait le choix au dernier moment de ne pas préparer les élèves au témoignage – sans communiquer cette information à la coordination du projet et au rescapé – souhaitant privilégier « une émotion brute ». Cette absence de préparation s'est soldée par des réactions vives, une incompréhension des élèves, voire dans certains cas un rejet de l'événement comme en témoignent ces paroles d'élèves :

« C'était horrible de l'entendre raconter tout ça.¹²⁵ »

« Oui, on dirait presque une histoire inventée. Ça paraît fictif.¹²⁶ »

« Je pense que ça me n'a pas touché parce que je n'arrivais pas à croire que c'était réel. C'est comme dans un film.¹²⁷ »

Une fois encore, devant la charge affective forte du récit que l'on entend, on fait appel à des suppositions, des mécanismes de défense qui ont montré des risques de fausses compréhension, de contre-sens, voir certaines fois de négationnisme :

« Je crois qu'avant il y avait un gouvernement tutsi : ils ont été méchants et du coup ils ont tué le président et à partir de là, le génocide a commencé.¹²⁸ »

Dans le cadre du dialogue élaboré entre les élèves, la psychologue et la coordinatrice lors du retour d'expérience d'après la rencontre, émergent ainsi des raisonnements négationnistes de ce type. Il apparaît un risque de négationnisme face au manque d'arrière-fond pédagogique pour penser ce génocide et face à l'angoisse suscitée par l'écoute du récit du rescapé. Ce mécanisme de défense est connu : une trop forte émotion (sur un substrat de vide cognitif) sature les capacités à la raison au profit des thèses les plus simples ou

¹²⁴ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale

¹²⁵ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹²⁶ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹²⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹²⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

simplistes. Il est alimenté parfois par la réception négative des réactions du rescapé, jugées irrationnelles :

« J'ai trouvé ça bizarre qu'ils ne puissent pas se défendre. Qu'ils savent qu'on leur fait du mal mais ils ne font rien pour se défendre. Ils ne le font pas et c'est bizarre. »¹²⁹

Certains élèves ont souligné l'utilité des images et des représentations visuelles (paysage rwandais, guerre, violences génocidaires) dans leur préparation au témoignage afin d'éviter que le récit ne paraisse le jour de la rencontre trop irréel. Le manque de repères visuels et géographiques a pu en effet être relevé par les élèves :

« Moi ce qui m'a manqué, c'est les repères géographiques. Parfois, elle parlait de lieux et je ne savais pas du tout où ça se situait au Rwanda. »¹³⁰

« J'ai eu du mal, parce qu'il y a plein de choses que je ne connais pas sur le Rwanda. Comment ils se déplaçaient, à quoi ça ressemble les paysages ? C'était très peu détaillé. »¹³¹

D'autres fois, c'est le contenu qui ne permet pas de se représenter la situation :

« Il y avait des moments particulièrement émouvants notamment pendant son enfance. Pour les autres épisodes, on a du mal à réaliser, c'est impensable et difficile à se représenter car on n'a jamais été confronté à ce type de situation aussi violente. »¹³²

Face à cette dimension irréelle que peut prendre le récit, les élèves ont pu saisir l'intérêt de la connaissance historique. Cela permet ici de mesurer l'intérêt de la démarche pédagogique retenue dans cette recherche-action.

« Il s'est passé tellement de choses, on pourrait penser qu'il ment, mais en fait non parce qu'il y a des preuves et on les a étudiés en cours. »¹³³

Le questionnement sur la figure du bourreau

La figure du bourreau est longuement abordée entre élèves et enseignants dans certains entretiens notamment en classe de Terminale option HGGSP à travers les thématiques de « Mémoire et Justice ». Comment des hommes et femmes « ordinaires » ont-ils pu sombrer dans la « banalité du mal » ? La question ainsi posée paraît partagée entre adultes et élèves. Elle est l'un des fils rouges dévoilés dans l'enquête préparatoire au projet qui a été proposée aux enseignants. Les élèves ont pu remarquer cette centralité :

« [Enseignant] Du coup, est-ce que tu penses que c'est important de comprendre comment ça se passe dans la tête du tueur ?

[Élève] Oui pour moi c'est plus intéressant parce que du côté de la victime, elle s'est défendue. Alors que le tueur, il faut comprendre comment il en est arrivé là. Il a été

¹²⁹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Troisième.

¹³⁰ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹³¹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

¹³² Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹³³ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

*manipulé. C'est comme la Shoah, on se dit qu'on aurait été résistant mais en fait on ne sait pas. On ne peut pas savoir parce qu'on n'a pas vécu la situation.*¹³⁴ »

*« Ils ont été plus nombreux ceux qui ont participé au massacre. C'est une question de nombre. Mais on ne peut savoir si on aurait pris part au massacre. C'est aussi une question d'éducation.*¹³⁵ »

*« Je ne sais pas s'ils savent qu'ils sont manipulés. Et c'est le principe de la manipulation et certains ont eu un regard critique sur ce qu'ils ont fait et ce qui s'est passé mais je pense que certains pensent encore que c'était et c'est la meilleure chose à faire. Je suis sûr.*¹³⁶ »

« [Enseignant] Est-ce qu'on peut s'identifier au bourreau ?

*[Élève] : Dans le fond c'est des êtres humains comme nous donc à part pour le peu de personnes qui ont refusé de combattre, on peut tous se faire manipuler. La différence entre la France et le Rwanda, c'est qu'on n'est pas développés de la même manière et ça peut jouer aussi.*¹³⁷ »

La « manipulation » permet de concevoir une première réponse qui repousse la « banalité du mal ». De la même manière qu'ils se questionnent et tentent parfois de s'identifier à la figure du bourreau, ils se questionnent également sur la figure du « Juste » et sur sa reconnaissance notamment au sein des politiques mémorielles portées au Rwanda

:

*« Il y a cet Hutu qui s'est illustré alors que tout la conditionnait à suivre la foule. Il n'est pas statistiquement représentatif. C'est un Juste parmi les mauvais. L'exceptionnalité du bien.*¹³⁸ »

A travers ces entretiens, les élèves ont pu revenir sur certains passages du témoignage en les associant aux effets que cela avait produits chez eux, d'exprimer des affects, des émois suscités par la présence du rescapé. Les élèves ont pu confronter leurs points de vue, leurs perceptions quant à l'appréhension du parcours du rescapé et du savoir historique. Des éléments réflexifs ont ainsi émergé, telle la question du vivre ensemble par exemple.

On constate que l'incarnation de l'histoire collective par l'histoire individuelle, intime d'un rescapé favorise la compréhension de l'histoire du génocide, des mécanismes à l'œuvre dans le processus génocidaire. La marque laissée par le témoin-rescapé semble évidente, en tout cas pour la plupart des élèves. *« Ce n'est pas une leçon d'histoire que nous avons eue, c'est une leçon de vie*¹³⁹ »

III - Chez les enseignants

L'enseignant est à l'interface entre les élèves et le témoin-rescapé. Il est le fil rouge de l'expérience. Il est celui qui a préparé ses élèves avant le témoignage, étape capitale comme nous l'avons vu dans l'appréhension et l'accueil du témoignage en classe. Il est celui qui était présent au moment du témoignage et au retour d'expérience tout en étant en relation

¹³⁴ Extrait d'un entretien avec une classe, échange entre élèves et enseignant.

¹³⁵ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹³⁶ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹³⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, échange entre élèves et enseignant.

¹³⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹³⁹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale

avec le témoin-rescapé. Il est celui qui fait l'articulation entre l'histoire singulière du témoin rescapé et l'histoire collective avec les exigences qu'impose l'enseignement historique.

Lier ainsi la petite histoire à la grande histoire donne lieu à la fabrique d'un alliage, objet singulier de connaissance et de transmission.

Cet espace de parole a donc été l'occasion de faire retour sur la genèse du projet et de son développement. En effet ont été abordés les raisons pour lesquelles les enseignants avaient souhaité porter ce projet soulignant parfois la convergence d'un engagement personnel et professionnel. Ce cadre a également facilité l'expression des craintes et doutes des enseignants tout au long du projet.

Ils ont osé poser un regard critique sur le déroulé du travail, interrogé la pertinence de leurs supports pédagogiques, exposé l'importance du lien avec le témoin-rescapé. Sur ce dernier point il est tout à fait intéressant de remarquer que dans certaines situations une correspondance en off est née. Cette initiative a montré dans l'après coup, combien il était utile de faire vivre le témoin-rescapé dans l'esprit des élèves avant même le temps du témoignage ; ceci en vue de particulariser la rencontre. Les élèves n'accueillent pas un témoin-rescapé anonyme dans leur classe mais un homme, une femme avec un nom, un prénom, une histoire avec qui ils ont déjà potentiellement communiqué.

Un besoin de considération et de reconnaissance

Pour les équipes éducatives, l'intérêt de la présence d'une psychologue au moment du retour d'expérience avec les élèves pour avoir accès aux ressentis des élèves constituait l'une des principales motivations des enseignants. Aussi, la considération et la prise en charge émotionnelle des enseignants par l'équipe de coordination et les psychologues ont été particulièrement appréciées :

« Quand le projet a été proposé et que Chloé [Créoff] m'a dit qu'il y aura une psychologue, je me suis dit mais c'est bien parce que je crois qu'on nie un peu parfois l'impact psychologique que peuvent avoir certains de nos enseignements chez nous. On se retrouve parfois face à des thématiques lourdes à porter, parfois des élèves difficiles à gérer. [...] Avec les collègues d'histoire, on en parle beaucoup. Un des soucis qu'on a, c'est qu'on traite de sujets sensibles pas que la violence. Typiquement avec Samuel Paty, on se prend aussi la violence de la société et les paroles extrêmes rentrent dans nos cours. S'il y a un bien un cours dans lequel ça rentre, c'est chez nous. Et c'est vrai que parfois on est seuls parce nous c'est quasiment un chapitre sur deux que les choses sont compliquées.¹⁴⁰ »

La reconnaissance du travail des enseignants par les rescapés à travers l'évocation « *comme vous l'avez appris en cours grâce à vos enseignants* » ou encore les remerciements explicites des rescapés pendant le témoignage sont autant de marques de reconnaissance qui touchent particulièrement les enseignants. Dans la majorité des cas, ils sont remerciés par les rescapés au début ou à la fin du témoignage en présence ou non des élèves. Ce travail est aussi largement reconnu par les élèves qui expriment leur gratitude vis-à-vis de leurs enseignants à l'oral mais aussi à l'écrit une fois encore de façon public ou privé.

¹⁴⁰ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Troisième.

La création d'un lien avec les élèves

L'entretien donne l'occasion aux enseignants d'aborder la manière dont ils ont perçu l'attitude de leurs élèves. Les enseignants ont souvent été sensibles à la façon dont certains d'entre eux ont été touchés ou encore extrêmement surpris de leurs positionnements car d'aucuns ont fait preuve de profondeur et d'acuité inédites. Les enseignants décrivent leurs surprises face à la capacité de concentration des élèves et les découvrent sous une autre facette :

« Les questions ont été préparées. Moi j'avais préparé des questions par rapport à la fois je leur avais demandé de poser des questions sur hier et aujourd'hui. Par contre là où ils m'ont surpris, c'est qu'ils ont fait eux-mêmes leur tri. Ils les ont posées au bon moment à mon avis. Et ce ne sont pas les bons élèves qui ont pris la parole mais pas du tout. C'est vraiment des élèves qui, d'habitude, peuvent poser problème. Parfois ils se sont approprié les questions des autres élèves qui avaient été mises en commun. J'avais dit à vous de voir, de juger si la question ne va pas trop toucher la rescapée. Et ils l'ont fait extrêmement bien. Ils ont rebondi aux anecdotes de la rescapée et j'ai trouvé ça très bien. Ils ont été hyper attentifs. Je leur ai dit que le but n'était pas de poser toutes les questions absolument mais de voir ce qui les intéresse, ce qu'ils ont envie de savoir sur l'histoire de la rescapée. Pour voir aussi comment aujourd'hui ce moment elle le garde et pourquoi elle le refait vivre devant vous. Je n'ai rien eu à dire. Pour tout vous dire, j'étais tétanisée le matin, j'avais peur qu'ils soient indécents.¹⁴¹ »

« Si certains avaient voulu jouer la carte de la provocation, ils auraient pu le faire. Ils auraient été armés pour le faire. Pas du tout dans le révisionnisme mais vraiment une provocation pure. Je ne voulais pas que la rescapée soit mal à l'aise. Je trouvais dommage parce que certains attendaient ce moment avec impatience et je n'avais pas envie que ce soit gâché. Je me dis c'est deux heures qui peut-être vont leur rester à vie. C'est des gamins qui vont aller en lycée professionnel et ils ne vont pas souvent entendre ce genre de discours. Je trouvais ce moment important. Mais ils ont été super ! La semaine dernière, ils m'ont épatée vraiment. Ils ont été chouettes et je leur ai dit que j'étais fière d'eux et de leurs attitudes.¹⁴² »

Ils s'accordent à dire que ce type de projet crée un lien particulier :

« Tout moment péri-pédagogique, tout moment qui échappe à la vie de classe traditionnelle enrichit la relation avec les élèves. Même quand on n'est pas au centre, on vit des choses ensemble, c'est un peu ça. Et donc le regard sur cette personne qui a une fonction institutionnelle bien balisée, ce regard se déporte un petit peu, il change un petit peu. Ça permet de créer une petite intimité avec les élèves. Moi je le ressens comme ça. C'est pareil pour les sorties, dès qu'on échappe à la classe, les élèves nous voient autrement et nous regardent autrement.¹⁴³ »

Les questionnements identitaires

Lors des entretiens, nous avons également abordé la manière dont ils ont reçu la parole du témoin-rescapé. Comme chez les élèves, on remarque que le témoignage fait écho à un certain nombre de questionnements et renvois identitaires. On remarque notamment trois

¹⁴¹ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Troisième.

¹⁴² Extrait d'un entretien avec une enseignante de Troisième.

¹⁴³ Extrait d'un entretien avec un enseignant de Terminale.

histoires familiales liées à la Shoah. À cela s'ajoutent des questionnements en relation avec la mort et la perte d'un proche ou encore le rapport à la maternité et la perte d'enfants pendant le génocide notamment lorsque l'enseignante est mère de famille.

D'autres évoquent leur capacité à « prendre de la distance » vis-à-vis du témoignage qui aurait été acquise au fil des années et leur expérience du témoignage notamment avec des rescapés de la Shoah qu'ils ont eu l'occasion de faire venir en classe.

L'émotion au cœur de la rencontre

L'observation des comptes-rendus des retours d'expérience montre que le lien entre émotions et apprentissage s'est trouvé au cœur des réflexions portées par les équipes enseignantes. Pour certains, l'émotion ne doit pas être occultée ou minimisée lorsqu'elle surgit et doit être considérée comme une façon d'accéder à la connaissance et à l'information :

« On dit souvent en cours d'histoire que l'émotion n'a pas sa place. Ce n'est pas vrai mais il ne faut pas en rester à l'émotion. Il faut lui faire sa place pour se rendre compte que le génocide est d'une gravité énorme, qu'il est une cause de traumatisme énorme pour les rescapés et qui relève de l'inimaginable mais qu'on imagine par la présence du témoin et son récit.¹⁴⁴ »

« Ça me conforte dans l'idée que c'est une démarche qui est beaucoup plus riche pour eux et pour nous aussi. Aussi ce que je trouve bien sur les émotions, ils voient mais ça m'arrive aussi moi d'être émue sur des sujets je ne suis pas étanche mais ça leur montre aussi que de passer par l'émotion même si en histoire on a une distance critique qu'on doit toujours avoir, on voit aussi qu'il y a l'humain qui nous touche. Il y a des sujets où je suis émue. J'essaye de prendre sur moi mais je trouve que c'est aussi réconfortant que les émotions ne nient pas la compréhension et n'empêchent pas d'accéder au sens. [...] Le devoir c'est surtout un devoir d'objectivité et d'analyse mais ça n'empêche pas l'émotion. Tu n'as pas le devoir de parler froidement des choses.¹⁴⁵ »

Certains évoquent à ce sujet la nécessaire prise de recul vis-à-vis du ressenti émotionnel brut. Le travail de préparation et la constitution d'un questionnaire raisonné ont pour objectif de pouvoir le jour de la rencontre conserver à tout le moins un regard « critique », rester dans la posture scientifique de l'historien, conserver une capacité d'analyse des paroles entendues, mais aussi la capacité de se protéger, de ne pas être impacté trop durement par le récit et les atrocités vécues par le témoin.

Certains enseignants ont également évoqué leur incapacité à se concentrer en classe après avoir vécu le témoignage avec ses élèves :

« Par contre de faire cours après, c'est horrible. Et mon cours était minable mais parce que je n'avais pas envie. J'aurais aimé avoir au moins une demi-heure pour me poser. Et en rentrant à la maison aussi, tu as ce besoin de souffler parce que tu as pas eu l'occasion avant.¹⁴⁶ »

¹⁴⁴ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Terminale.

¹⁴⁵ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Terminale.

¹⁴⁶ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Troisième.

Un nécessaire retour en classe avec les élèves sur le témoignage en classe

Au fil des entretiens, des enseignants précisent avoir repris certains éléments du témoignage avec les élèves en reprécisant la portée d'un témoignage et la valence subjective que cela comporte en reprenant notamment avec les élèves l'idée du « *point de vue* » énoncé à partir d'une histoire personnelle comme en témoigne ce passage :

« À un moment elle parle de sa foi. Je l'ai repris ça aussi. Je leur ai dit écoutez l'être humain s'accroche à ce qu'il peut quand on vit une situation comme-ci. Vous ça peut être la religion mais ça peut être autre chose. »

Les questions auxquelles les rescapés n'ont pas répondu font également l'objet d'une reprise par les enseignants :

« La question à laquelle elle n'a pas voulu répondre c'est-à-dire qu'est-ce que le génocide a changé ou comment il a agi sur votre personnalité ? Et on a beaucoup discuté de pourquoi et comment on pouvait comprendre qu'elle n'arrive pas ou qu'elle ne veuille pas répondre à cette question. Et je crois que c'est ces choses-là qui permettent de comprendre ce que ça veut dire, il n'y a pas de retour en arrière possible et c'est un événement tellement intense que ça l'a transformée.¹⁴⁷ »

La figure du bourreau interrogée

Dans une certaine mesure, la figure du bourreau, très peu évoquée lors des témoignages par les témoins-rescapés, est interrogée par les enseignants :

« On sait qu'on va se heurter à de la douleur. Ce type de témoignage, c'est une entreprise compliquée. Je voulais que le tutsi cesse d'un être désincarné, c'est devenu brutalement la rescapée et son entourage mais aussi ses voisins et les gens qu'elle évoquait y compris les génocidaires. D'une certaine manière, les génocidaires n'ont pas été assez incarnés. On n'a pas osé aller sur ce terrain compliqué de son enlèvement. Il y avait une intervention préparée qui demandait : qui étaient vos tortionnaires ? Alors on ne demandait pas des noms mais plutôt si c'était des jeunes, des vieux, des femmes. Mais personne n'a voulu poser cette intervention parce que ça renvoyait sûrement à des peurs qu'on a tous. On touche à l'intime et à l'intégrité physique, les fondements du respect qu'on doit à une personne humaine.¹⁴⁸ »

« Je ne suis pas spécialiste sur l'historiographie du génocide au Rwanda mais par exemple sur la Shoah il y a eu un tournant : on a commencé à questionner finalement qu'est ce qui a amené à faire ça, donc on s'est placés du côté des bourreaux. Et je ne sais pas s'il y a ça sur le Rwanda pour comprendre le mécanisme et la psyché et montrer que Hitler n'était pas fou et que c'est pas avec un cours d'EMC qu'il aurait changé d'avis..¹⁴⁹ »

Les messages sur le vivre-ensemble

Les enseignants se disent particulièrement sensibles au discours « *non revanchard* » des rescapés, qui ont davantage mis l'accent sur le devoir de mémoire, sur la « *reconstruction* » psychique des rescapés par la suite et sur le vivre-ensemble. Ils reconnaissent que l'idée de

¹⁴⁷ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Troisième.

¹⁴⁸ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Terminale.

¹⁴⁹ Extrait d'un entretien avec un enseignant de Terminale.

reconstruction est plus facile à gérer pédagogiquement que celle de la haine persistante bien qu'ils se sentent préparés à entendre un tel discours pour la plupart.

Les enseignants considèrent ces moments cruciaux pour des élèves qui sont à un âge où on découvre, on se questionne, on éveille sa conscience morale. Selon eux, ces adolescents vivent une époque compliquée, dans le contexte international et sanitaire actuel anxiogène. Dans ce contexte, ils pensent qu'il est alors d'autant plus important de leur rappeler qu'un « après » est toujours possible autour de la reconstruction.

Une fois encore, on remarque tout l'intérêt et la pertinence de ce troisième temps. Il encourage la mise en lien des différentes étapes du projet, favorise la mise en perspective des incidences du témoignage, et permet de suivre l'évolution du travail, de l'implication des enseignants ainsi que de celle de leurs élèves. Tous ces éléments sont des points d'appui pour tirer un enseignement de cette expérience, entrevoir la façon dont ils souhaiteraient éventuellement reconduire le projet et se projeter dans la suite et la fin du processus.

IV - L'apport du témoignage par rapport aux enseignements en classe

En définitive, la grande majorité des élèves soulignent l'apport du témoignage par rapport aux enseignements en classe avec des arguments approuvés par les enseignants :

« Parce que je pense qu'avoir une discussion comme ça, c'est plus facile de retenir qu'un cours appris par cœur. C'est plus impactant. ¹⁵⁰ »

« Dans le cours, on a les faits et ça reste horrible tout autant mais avoir la personne qui a vécu ça en face c'est plus impactant et ça donne plus de réalité à la chose. Même si bien sûr on en a conscience avec les cours, c'est pas la même chose. ¹⁵¹ »

« Je pense que de la voir c'était plus le côté émotionnel et touchant alors que le cours c'était plutôt informatif. Je pense que je n'aurais pas été aussi touché si je n'avais pas eu tout cet apprentissage avant. En sachant tout ce qui s'est passé, c'est essentiel pour la rencontre. ¹⁵² »

« On passe d'un cours général, théorique et de nombre à un récit incarné. Il me semble que les génocidaires ont gagné si les victimes demeurent des masses. Là ils ont des noms. Ce qu'a montré la rescapée dans son témoignage, c'est qu'un génocide c'est un arbre généalogique dont toutes les branches sont brisées mais aussi l'effacement des traces. Comment on élimine les restes humains mais aussi les souvenirs. ¹⁵³ »

« Ça m'a apporté une ouverture sur le monde, un regard périphérique. En cours, on parle des acteurs, de l'État, des civils. Ces gens, on connaît leurs noms, mais les civils c'est juste des chiffres, des masses, on oublie que ce sont des personnes, et aussi des personnes qui s'en sont sorties. ¹⁵⁴ »

Un de ces élèves cite Mao Zedong : *« Un mort c'est un drame, 100 000 morts c'est une statistique »*. Les élèves ont dit combien le témoignage avait été précieux pour eux dans la compréhension de ce qui s'était passé au Rwanda. Ils relèvent tous la complémentarité du

¹⁵⁰ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁵¹ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁵² Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁵³ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Terminale.

savoir délivré en classe et celle du témoignage qui est venu toucher leur individualité et leur sensibilité. Le témoignage mobilise l'état émotionnel de chacun contrairement au savoir institué dans les livres et, par sa dimension humaine, devient une leçon de vie. Ils ne sont pas surpris par le contenu du témoignage et peuvent l'entendre en y étant préparé :

« Comme il n'avait que sept ans et qu'il s'est passé tellement de choses, on pourrait penser qu'il ment mais en fait non parce qu'il y a des preuves. Mais s'il n'y avait pas de preuves, je pense qu'on aurait tous dit qu'il mentait tellement ce qu'il a vécu et vu est incroyable.¹⁵⁵ »

« Sans l'enseignement en classe, on aurait été plus détachés et pas plongés dans l'histoire de la rescapée, pas la même compréhension. On ne l'aurait pas compris de la même manière.¹⁵⁶ »

« Le cours nous permet d'avoir un point de vue historique de son histoire. Ce qu'elle raconte sachant que c'est sa mémoire ça peut être différent ce qui s'est passé, c'est sa vérité, son histoire personnelle, un point de vue, un souvenir, une vérité subjective et complémentaire au cours. C'est ce qu'on travaille en cours avec le devoir de mémoire et la confrontation des mémoires.¹⁵⁷ »

« Sans enseignement en cours, on aurait été choqués et scandalisés alors que là on s'attendait à des choses violentes. On y était préparés mentalement même si la réalité est plus forte que l'anticipation.¹⁵⁸ »

De leur côté, l'ensemble des enseignants souligne la complémentarité de l'enseignement et du témoignage dans l'enseignement du génocide et mesure l'importance du travail de mémoire via le témoignage, notamment grâce à la réalisation artistique que les élèves sont amenés à produire à l'issue de la rencontre :

« Avec leurs réalisations artistiques, j'ai pris conscience de tout ce qu'ils avaient retenu du récit du rescapé, de très nombreux détails. Je me suis dit la même chose avec le rescapé : "ça c'était un jeudi", "ce jour il pleuvait", "il était 10 h" je me suis dit comment il fait 27 ans plus tard pour nous donner de telles précisions. Les élèves m'ont répondu vous savez c'était tellement dur pour lui que c'est marqué dans sa tête, jamais il ne pourra oublier.¹⁵⁹ »

V - La réalisation des productions artistiques

Le travail de réception du témoignage par les élèves a été ainsi assuré par un temps spécifique de retour d'expérience, mené en présence des psychologues. Dans le prolongement de ces échanges, les classes ont été invitées à se lancer dans la réalisation d'une production artistique avec une certaine liberté : choix du thème, choix des supports, sous forme d'un projet de classe, de groupes ou encore d'un projet individuel.

La réalisation d'une œuvre artistique est apparue pertinente à la suite de la rencontre. En effet, elle s'inscrit d'emblée dans les attendus scolaires du parcours d'éducation artistique et

¹⁵⁵ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Seconde.

¹⁵⁶ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁵⁷ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁵⁸ Extrait d'un entretien avec une classe, élève de Terminale.

¹⁵⁹ Extrait d'un entretien avec une enseignante de Seconde.

culturel (PEAC)¹⁶⁰ des élèves. Elle a pour autre vertu d'utiliser la création artistique (plastique, littéraire, audiovisuelle) pour fixer les émotions, le ressenti, les éléments clés retenus par les élèves. Elle est une étape essentielle de digestion en quelque sorte de la parole testimoniale, le plus souvent difficile à entendre comme à intégrer. Une fois finalisée, elle peut être transmise au rescapé et permet aux élèves de lui témoigner une forme de considération et de reconnaissance pour cet acte de transmission qu'il faut néanmoins nuancer, ce que nous ferons dans une prochaine partie en évoquant les limites de l'exercice.

1) Exemples de production

Dans le cadre du projet de la recherche-action, les projets et productions artistiques ont pu prendre des formes variées notamment grâce à l'implication des enseignants en arts plastiques ou de partenaires artistiques et culturelles :

- Lycée Diderot (classe de Seconde Générale)

Le 7 avril 2022, les élèves de Seconde du lycée Diderot ont été invités à prendre la parole à l'occasion de la 28^e commémoration du génocide contre les Tutsi au Rwanda au parc de Choisy (Paris 13^e) à travers la lecture de textes qu'ils ont eux-mêmes rédigé à l'occasion des commémorations à partir de leur expérience en classe.



© Aurélia Merle d'Aubigné

¹⁶⁰ <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>

Parallèlement, ils ont présenté un spectacle qu'ils ont nommé « *Paroles du Rwanda* ». Cette création artistique a été le fruit d'un travail mené sur toute l'année scolaire, et qui a débuté avec le travail interdisciplinaire en classe autour de la contextualisation de l'histoire du génocide contre les Tutsi au Rwanda, une lecture de témoignages, la réalisation d'exposés et la réception d'un témoin-rescapé..

À partir de leurs connaissances, leurs sensibilités et de cette expérience singulière du témoignage en classe, plusieurs séances de travail ont été consacrées à mettre en voix et en scène ces paroles venues du pays des Mille collines, en particulier celle du témoin-rescapé venu témoigner dans leur classe et extraites de son ouvrage autobiographique. Dans ce spectacle, ces paroles se sont articulées en trois temps :

D'abord intervient le temps des témoignages, avant et pendant le génocide : c'est le temps des discriminations vécues au quotidien, puis à partir du 7 avril 1994 le temps du génocide, où les voisins se sont retournés et les collines renversées, le temps des barrages et celui de la mort certaine. Puis vient le temps des mémoires portées par trois arbres, symboles au Rwanda de la famille (le ficus Thonningli « *Umuwumu* » en kinyarwanda), de la résistance et de la résilience (l'acacia Abyssinia « *Umunyinya* ») et celui de la protection (l'Erythrina Abyssinica « *Umoko* »). Enfin arrive le temps des paroles portées, celles qui permettent aux rescapés de se redresser. Ce temps-là est accompagné par les créations de l'artiste plasticien Bruce Clarke intitulées « *Les Hommes debout* » (« *Abantu Bahagaze Bemye* ») ceux qui sont présents dans le « *Jardin de la mémoire* », un des mémoriaux de Kigali, où chaque élément est « *une allégorie de souffrance, de refuge, de désespoir et d'espérance* » (Bruce Clarke).



© Marion Pouliquen

Ce spectacle a permis de réunir un ensemble d'acteurs mobilisés autour du projet dont notamment les rescapés qui ont été en contact avec les élèves tout au long de l'année ainsi que la communauté rwandaise rencontrée à l'occasion des commémorations.

La cheffe d'établissement, les parents d'élèves, les enseignants et élèves du lycée ont été conviés à assister au spectacle avant de partager un temps convivial autour d'un buffet

- Lycée Léonard de Vinci (classe de Troisième prépa-métier)

Un petit livret a été réalisé par les élèves de Troisième prépa-métier du lycée Léonard de Vinci. À la lecture de *Petit pays* de Gaël Faye, les élèves et l'enseignante ont été marqués par l'importance donnée aux fleurs et à la végétation luxuriante. Ils ont donc pris la décision de représenter cette végétation rwandaise grâce à la linogravure. Pour les imprimer, ils ont choisi la couleur ocre pour rappeler la terre du Rwanda. À ces éléments de végétation se sont ajoutés des mots, phrases ou ressentis des élèves liés au témoignage en classe.

- Lycée Victor Duruy (classe de Terminale spécialité HGGSP)

Pour la réalisation artistique de la classe de Terminale du lycée Victor Duruy, un partenariat a été engagé avec la Maison du Geste et de l'Image et Radio Campus Paris pour répondre à cette volonté de créer une webradio en opposition à la Radio Télévision Libre des Mille Collines (RTL). Les 5 et 11 avril 2022, les élèves ont ainsi suivi un cycle d'initiation à la radio afin d'enregistrer *Les Voix des mémoires*, où elles et ils racontent et commémorent le génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda. À cette occasion, ils ont réalisé des micro-trottoirs, écrit des chroniques, et interviewé Florent Piton, historien et auteur de *Le Génocide des Tutsi au Rwanda*, aux éditions La Découverte, Patrick de Saint-Exupéry, journaliste présent au Rwanda lors du génocide, et Timothée Brunet-Lefebvre, doctorant en sciences sociales et spécialiste du Rwanda. Parallèlement à la création de contenus, les élèves se sont également mobilisés pour la partie logistique notamment à travers la composition musicale, l'habillage sonore et le montage. L'émission *Les Voix des Mémoires* a été diffusée en direct sur les ondes de Radio Campus Paris le 15 juin 2022 à 19 h.



© Marion Pouliquen

- Collège Raoul Dufy (classe de Troisième)

Pour leur réalisation artistique, les élèves de Troisième du collège Raoul Dufy ont participé aux 28^e commémorations du génocide à Lyon au côté d'Ibuka-Rhône-Alpes. À cette occasion, les élèves ont lu un poème, un texte et chanté une chanson.

- Collège Roland Dorgelès (classe de Troisième)

Les élèves de Troisième du collège Rolland Dorgelès ont réalisé une fresque artistique avec le drapeau du Rwanda tissé. L'idée était de partir sur les fils de la mémoire, la transmission et les mots que les élèves ont retenus du témoignage de la rescapée. On peut ainsi apercevoir sur les bandes tissées les mots retenus par les élèves comme : livre, souriante, rescapée, émouvante, survie, famille, pardon, paix, confiance, etc.

- Lycée Auguste Renoir (classe de Terminale spécialité HGGSP)

Un partenariat a également été entrepris avec la Maison du Geste et de l'Image pour accompagner la classe de Terminale du lycée Auguste Renoir dans la réalisation d'une vidéo en mémoire du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en 1994. Dans cette vidéo, les élèves lisent des textes extraits des ouvrages de Jean Hatzfeld ainsi que des textes dont ils sont eux-mêmes les auteurs. Ils chantent collectivement une chanson de la chanteuse rwandaise Nirere Shanel intitulé « *Inkeru* ». À cette occasion, ils ont pu entrer en contact avec Nirere Shanel qui les a félicités pour leur implication.



© Chloé Créoff

- Lycée Stendhal (classe de Terminale spécialité HGGSP et HLP)

Les élèves de Terminale du lycée Stendhal ont souhaité réaliser des productions écrites qui rendent hommage à la rescapée venue témoigner dans leur classe. Une bande dessinée et trois récits ont ainsi été rédigés et envoyés à la rescapée.

- Collège Clément Marot (classe de Troisième)

En réaction au témoignage en classe, les élèves de Troisième du collège Clément Marot ont réalisé plusieurs productions en fonction de leur sensibilité respective parmi lesquelles :

- Un dessin représentant une ombre de profil avec comme fond le drapeau rwandais. Dans l'ombre, on aperçoit des mots représentatifs des ressentis des élèves vis-à-vis du témoignage : captivant, émouvant, déchirant, marquant, courageux, impressionnant, figeant, bouleversant, réaliste, poignant, touchant, percutant ainsi qu'un remerciement directement adressé au rescapé ;
- Une seconde réalisation en planche de bande dessinée sur laquelle le rescapé est représenté de façon très réaliste avec un mot « Merci de votre intervention qui était très intéressante, instructive et qui nous a fait prendre conscience de l'ampleur d'un génocide » ;
- Un slam engagé qui rend hommage au rescapé et à sa démarche d'aller témoigner et un hommage musical avec des textes personnalisés sur la sensibilisation et la transmission de la mémoire des génocides avec en fond l'hymne du Rwanda.

- Lycée Modeste Leroy (classe de Seconde professionnelle)

Les élèves de Seconde professionnelle du lycée Modeste Leroy ont réalisé une exposition. En vue de la spécialité des élèves et de la réalisation artistique, il est apparu pertinent de les inviter à une écoute active lors du témoignage : les élèves « *techniciens d'usinage* » ont été invités à prendre des notes tandis que les élèves « *communication visuelle* » ont mobilisé leurs carnets de croquis dans la perspective d'une production artistique à trois niveaux :

- Réalisation de croquis et de dessins autour du témoignage en classe ;
- Réalisation en relief de scènes évoquées par le rescapé dans son témoignage et considérées comme marquantes pour les élèves ;
- Création de plusieurs unes de journaux en opposition au journal de la haine *Kangura*
- Réalisation d'un nuage de mots sur l'ensemble du parcours

Le vendredi 3 juin 2022, le vernissage de l'exposition a eu lieu au sein de l'établissement et en présence du rescapé, des parents d'élèves, du chef d'établissement et des enseignants du lycée. À cette occasion, un temps convivial et une collation ont été mis en place.



© Chloé Créoff

- Lycée Paul Valéry (classe de Terminale spécialité HGGSP)

Les élèves de Terminale du lycée Paul Valéry se sont lancés dans la réalisation d'une webradio qui retrace l'histoire du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda. Pour ce faire, ils ont invité la rescapée à participer à cette émission en l'interviewant. La webradio n'a finalement pas été diffusé en raison de quelques contresens et d'informations erronées dans les textes racontés par les lycéens notamment sur la chronologie des faits.

- Lycée Georges Brassens (classe de Seconde générale)

Les élèves du lycée Brassens n'ont pas produit de réalisation artistique.

2) Les limites de l'exercice

Ces deux dernières situations démontrent certaines limites de l'exercice. Le fait de faire accéder, sur une base volontaire, les témoins-rescapés aux productions artistiques des élèves fut expérimentale dans le cadre de ce projet. Dans le cadre cette expérimentation, plusieurs craintes ont été verbalisées en amont, pendant, ou à la suite de ces différents projets. Elles ont animé les enseignants, les élèves, comme les témoins-rescapés.

La « crainte de l'enthousiasme »

Chez certains enseignants, « la crainte de l'enthousiasme » a pu se développer et prendre le pas sur l'idée d'une médiation des émotions par l'art. Un enseignant, par exemple, a pu réfréner ses élèves, jugeant inappropriée l'utilisation de la danse et du chant pour exprimer

leurs sentiments alors même que cette idée avait été approuvée par la rescapée. L'idée de prendre plaisir à faire une restitution d'un tel drame constitue l'un des freins relevés chez les enseignants qui explique notamment le fait que l'une des classes n'a pas produit de réalisation.

Être dépossédé de son histoire

Chez certains rescapés, on remarque aussi cette crainte d'être dépossédé de son histoire. Il y a une certaine méfiance quant à l'idée que le récit et les supports artistiques pourraient être utilisés à des fins qu'ils ne maîtrisent pas. Pour l'un des parcours, la témoin-rescapée a relevé des erreurs chronologiques et des erreurs de langage dans la webradio réalisée par les élèves – ce que l'enseignant a également souligné de son côté. Il est important ici de préciser que ces éléments ont fait l'objet d'une reprise ensuite pour être éclaircies.

Des sentiments ambivalents

Les rescapés se sont dit touchés par la production artistique. Certaines formes retenues ont cependant fait naître des sentiments ambivalents chez les témoins-rescapés, oscillant entre la joie qu'on rende hommage à leur histoire et la tristesse de voir des souvenirs douloureux réapparaître de façon matérielle et visuelle.

A titre d'exemple, l'une des formes qui tend à faire émerger l'apparition de sentiments ambivalents est celle de l'exposition au sein de laquelle étaient représentées des scènes marquantes pour les élèves : la fuite du Rwanda par le lac Kivu, l'église comme lieu de massacre, la cachette pendant le génocide. Les autres éléments présentés dans le cadre de l'exposition ont cependant contrebalancé la dynamique de l'exposition.

Ces quelques éléments relevés sur le partage de la production artistique entre élèves et rescapés montrent toute la délicatesse, la précaution et l'empathie, encore, dont il est question lorsque l'on souhaite travailler, en milieu scolaire, avec des témoins-rescapés. Ce que ressentent les élèves et ce qu'ils produisent pour en rendre compte peuvent être éloignés des sentiments qui animent les rescapés et de leur attente vis-à-vis des élèves.

L'analyse des réalisations artistiques produites dans le cadre du projet grâce auxquelles les élèves restituent leurs ressentis, leurs apprentissages mais aussi leurs reconnaissances envers le témoin-rescapé et leurs enseignants se révèlent tout aussi éclairantes sur la façon dont ils perçoivent l'acte de transmission dans le prolongement du témoignage en classe. Les élèves deviennent dépositaires d'une parole et d'une histoire qui les impliquent et qu'ils ont, à leur tour, envie de transmettre et de faire connaître notamment par le biais de leurs réalisations artistiques qui peuvent, comme nous venons de le souligner, impacter le témoin-rescapé. Il importe alors d'en prendre la juste mesure avant de décider de partager ou non, avec son accord, la réalisation des élèves aux témoins-rescapés.

Ces retours d'expérience multiples ont ouvert, quoiqu'il en soit, des pistes de réflexion fructueuses. Leur confrontation, associée aux observations réalisées avant et pendant les rencontres, ont permis de mettre en forme un premier outil pratique – ou vade-mecum pédagogique – à destination des enseignants souhaitant préparer un projet scolaire d'accueil d'un témoin-rescapé du génocide contre les Tutsi au Rwanda.

CHAPITRE 5 : QUEL OUTIL DE MÉDIATION PENSER DANS LE CADRE GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT DU GÉNOCIDE CONTRE LES TUTSI AU RWANDA ET DE LA RENCONTRE ENTRE LES ÉLÈVES ET UN TÉMOIN-RESCAPÉ ?

La recherche-action ici présentée s'est inscrite d'emblée dans une démarche de réflexion pédagogique, destinée à proposer la production d'outils pédagogiques concrets aux enseignants ou aux équipes enseignantes désireuses d'impliquer un témoin-rescapé dans l'élaboration d'un projet pédagogique associé à l'enseignement du génocide contre les Tutsi au Rwanda. Derrière cet objectif, c'est aussi, pour les partenaires de la recherche-action, le souhait de pouvoir promouvoir, favoriser et faciliter cet enseignement au sein de l'École de la République, en mettant en lumière toute l'importance des expériences portées par les témoins-rescapés dans le cadre de l'écriture de l'histoire du génocide et l'importance d'en conserver la mémoire à des fins de connaissance historique et par là même civique. L'École, rappelons-le, apparaît comme un espace essentiel de médiation, l'espace réflexif d'une possible rencontre entre mémoire individuelle et collective à travers la transmission intergénérationnelle.

La réussite de la rencontre envisagée entre un témoin-rescapé du génocide contre les Tutsi au Rwanda et des élèves passe par une préparation intellectuelle et pédagogique qui s'appuie sur une progression solide telle qu'expérimentée dans le cadre de cette recherche-action.

I - Une plateforme en ligne dédiée à la gestion pédagogique de la réception d'un témoin-rescapé en classe

Cette précieuse expérience de terrain est au fondement du travail de réflexion qui guident désormais l'action de la Ligue de l'enseignement et d'Ibuka France qui souhaitent que ce projet puisse entrer dans une phase d'essaimage. Dans cette perspective et pour contribuer au développement de l'enseignement du génocide contre les Tutsi dans les établissements scolaires français, une plateforme dédiée à la gestion pédagogique de la réception d'un témoin-rescapé en classe a été mise en ligne¹⁶¹ dans le but de faciliter la prise de contact et l'organisation d'une rencontre avec un témoin-rescapé en classe.

Afin de répondre efficacement aux enjeux mentionnés dans ce rapport écrit pas les différents acteurs du projet, cette plateforme en ligne formule des recommandations issues de la recherche-action à partir desquelles s'est construit un protocole de suivi et d'accompagnement qui prend la forme d'un parcours décliné en quatre étapes :

1) Se documenter

La première étape consiste à s'informer et se documenter sur l'histoire du génocide pour mieux en saisir les enjeux en vue d'une rencontre avec un témoin-rescapé en classe et en vue de la construction d'une séquence pédagogique. Dans cette perspective, les enseignants sont invités à consulter des ressources qui puissent leur permettre de répondre à cet objectif.

➔ Pour accompagner les enseignants dans ce travail de documentation, la plateforme met en ligne des textes de référence courts et synthétiques sur l'histoire du génocide

¹⁶¹ <https://enseigner-temoigner.org>

perpétré contre les Tutsi au Rwanda¹⁶² mais également sur les thèmes « Mémoire¹⁶³ » et « Transmission¹⁶⁴ » qui sont au cœur des enjeux la recherche-action. A cela s'ajoute une bibliographie associée à chacun de ces thématiques.

2) Construire une séquence pédagogique

La pluridisciplinarité

Le projet pédagogique associant la rencontre avec un témoin-rescapé du génocide contre les Tutsi au Rwanda va s'inscrire dans une réflexion – individuelle ou collective – de la part des enseignants sur les objectifs pédagogiques : pourquoi mettre en œuvre une rencontre ? En quoi cette dernière apporte-t-elle une plus-value à l'acte d'enseignement en classe ? Cette première étape doit permettre de déboucher sur une ou plusieurs problématiques s'inscrivant dans le cadre des programmes disciplinaires : littérature, histoire, philosophie ou dans une approche plus transversale et croisée ou encore dans le cadre du parcours citoyen ou du parcours d'éducation artistique et culturelle. La pluridisciplinarité semble pouvoir donner une densité plus importante à un projet pédagogique dans la mesure où :

- elle permet de faire cohabiter les points de vue disciplinaires et enrichit d'autant la nature finale de la problématique et de la mise en œuvre ;
 -
 - elle permet d'envisager des réalisations artistiques (littéraires, plastiques, en langue française ou étrangère) à la suite de la rencontre, temps et actions pertinentes de « digestion » du récit partagé ;
 - elle permet de donner une dimension globale à la formation de la personne et du citoyen dans le cadre d'un projet collectif, partagé.
 - elle permet de former une « communauté éducative » potentiellement soutenante pour aborder un sujet souvent considéré comme « difficile » et « éprouvant ».
- ➔ Pour accompagner les enseignants dans la construction de leur séquence pédagogique, la plateforme explicite les différentes entrées et problématiques possibles pour aborder le génocide contre les Tutsi dans les programmes scolaires¹⁶⁵. En effet, le génocide contre les Tutsi au Rwanda semble constituer une entrée thématique « originale » qui permet un travail sur les discours de haine, en éclairant sous un jour nouveau d'autres drames de l'histoire mais aussi des événements qui marquent l'actualité ou le quotidien des élèves.

Le projet pédagogique

Dans un premier temps, il convient de présenter le projet aux élèves : pourquoi un tel projet, quels liens avec les apprentissages attendus, quels objectifs ? Le projet pédagogique s'articule ainsi autour de la rencontre avec le témoin-rescapé, qui en est le cœur. L'expérience de la rencontre avec un témoin-rescapé en classe nécessite de préparer ces derniers à recevoir une parole dans le cadre de la construction d'un savoir. Comme indiqué

¹⁶² [Enseigner | Témoigner Histoire \(enseigner-temoigner.org\)](http://enseigner-temoigner.org)

¹⁶³ [Enseigner | Témoigner Mémoire \(enseigner-temoigner.org\)](http://enseigner-temoigner.org)

¹⁶⁴ [Enseigner | Témoigner Transmission \(enseigner-temoigner.org\)](http://enseigner-temoigner.org)

¹⁶⁵ [Enseigner | Témoigner Les programmes scolaires \(enseigner-temoigner.org\)](http://enseigner-temoigner.org)

plus haut, ils seront avertis dès que possible de la mise en œuvre du projet et investis comme partie prenante. À titre d'exemple, quelques problématiques mobilisées par les enseignants du panel ont été ci-dessous mentionnées et peuvent être mobilisées :

- Dire l'indicible : comment témoigner d'un génocide ? Comment les mémoires individuelles et collectives nous construisent-elles et construisent-elles l'histoire ? ;
- Discuter avec un témoin-rescapé de son œuvre (récit, fiction, productions artistiques) : pourquoi, comment exprimer son expérience par les arts ?

La progression sera clairement indiquée dès le début du projet, avec pour horizon la production artistique dont les élèves seront là encore les auteurs. Il ne s'agira pas de réaliser une œuvre attendue par les enseignants, mais bien une production liée au ressenti de jeunes face à la parole testimoniale du génocide.

La réunion de préparation

La réunion préparatoire en amont de la rencontre, mais également les échanges et entretiens réalisés avec les psychologues et les équipes de coordination du projet ont montré l'importance fondamentale de l'implication du témoin-rescapé dans l'élaboration du projet pédagogique et dans son suivi. Le témoin-rescapé, associé pleinement au projet, s'inscrit comme acteur agissant, intégré à l'ensemble du dispositif relationnel et pédagogique. Cette dynamique minimise d'autant sa peur de se voir dépossédé de son récit, de son expérience, donc de son identité. En prenant connaissance des attendus pédagogiques de l'équipe enseignante, il peut d'autant mieux donner sens à son intervention, alors même que l'équipe enseignante sera attentive à ses propres souhaits.

L'interaction doit donc se penser réciproque et coopérative. En ce sens, l'équipe pédagogique s'applique à informer le témoin-rescapé, mais également à prendre en compte son avis, ses remarques, ses doutes.

Cette réunion sert de prise de contact pour faire connaissance, dans un esprit de bienveillance et d'écoute. L'enseignant/les enseignants doivent alors laisser librement la parole au témoin-rescapé afin de discerner ses attendus, ses souhaits. En retour, il(s) présente(nt) les contours généraux du futur projet dont on soulignera qu'il reste à construire. L'enseignant ou l'équipe enseignante soulignent à ce stade que les indications, réflexions émises par le témoin-rescapé seront intégrées dans l'élaboration du projet. Cette prise de connaissance mutuelle des attendus, cette reconnaissance, ne peut que participer à la pleine réussite de la rencontre ;

Elle porte donc spécifiquement sur la présentation du projet pédagogique, sa progression et le calendrier retenu mais également sur l'ensemble des questions/problématiques de la rencontre (préparation, déroulé, débriefing et éventuelle production artistique). Elle permettra en particulier à ce stade au témoin-rescapé de prendre connaissance de l'univers scolaire : vocabulaire associé à la classe, aux élèves, au champ pédagogique. Cette prise de connaissance peut permettre de diminuer l'anxiété possible ressentie par le témoin-rescapé mais aussi par les enseignants : le cadre formel ainsi connu conduit à une projection plus sereine vers le temps de la rencontre.

- Une fiche « Conduire une réunion de préparation »¹⁶⁶ (**Annexe 7**) disponible sur la plateforme pédagogique support condense l'ensemble de ses observations et recommandations formulées à la fois par les psychologues et la coordinatrice à partir de leurs expériences de terrain avec les trinômes. Elle est publiée sur la plateforme et sert ainsi de vade-mecum pour l'ensemble des enseignants souhaitant s'inscrire dans un projet de réception d'un témoin-rescapé du génocide contre les Tutsi au Rwanda.

Le travail de contextualisation

L'acquisition d'un bagage historique sur le génocide contre les Tutsi au Rwanda et la vérification de ces acquis apparaissent fondamentales pour donner aux élèves des clés de compréhension au témoignage qui va leur être délivré. Le fonctionnement de la rencontre dans le cadre de la recherche-action présenté ci-dessus a reposé en grande partie sur ce socle : pas de compréhension mémorielle de la rencontre sans son remplacement dans les faits historiques. Le rôle de l'enseignant et de sa préparation est ici primordial.

En parallèle, les enseignants pourront mener avec les élèves une réflexion sur la notion de « témoin-rescapé » qui est placé au centre de la démarche pédagogique. Porteur d'une mémoire restituée au moment de la rencontre avec les élèves, il sera présenté comme un acteur de l'événement. Le témoin-rescapé n'est pas dépositaire de l'histoire mais d'une mémoire de l'événement (dont elle est une partie).

Dans le prolongement de cet enseignement en classe, les résultats de la recherche-action montrent combien s'impose l'élaboration d'un questionnaire par les élèves, sous la supervision d'un ou plusieurs enseignants. Destiné au témoin-rescapé, le questionnaire préparé en amont remplit deux fonctions essentielles : transmis au témoin-rescapé avant la rencontre, il permet à celui-ci, s'il le désire, d'être préparé à la rencontre. Il offre un cadre rassurant tout en fixant le récit autour de questions retenues par les élèves. Ce processus coche là deux cases importantes : répondre à l'attente combinée des deux protagonistes.

Ce questionnaire pose un cadre utile et rassurant pour les élèves comme pour le témoin-rescapé : il ordonne la pensée et le cours de la rencontre dialoguée voulue tout en permettant au témoin-rescapé d'éviter l'inattendu déstabilisateur. Cependant, comme cela a été vu, certains témoins-rescapés peuvent ne pas souhaiter recevoir le questionnaire en amont de la rencontre, afin de conserver toute la spontanéité du moment. C'est parfois le cas des témoins ayant acquis une certaine habitude de la transmission directe de l'expérience. L'attente du rescapé doit être connue et prise en compte. Les questions préparées chronologiquement facilitent le repérage dans le temps du témoin-rescapé : avant-pendant-après le génocide. C'est un point qui devra notamment avoir été abordé au cours de la réunion de préparation avec lui pour garantir un cadre sécurisant et bienveillant pour le rescapé.

Cet apprentissage met en lumière la question du traumatisme de la survie (rescapé) à travers une prise de parole qui n'est pas anodine dans la mesure où elle peut amener le témoin à reprendre le chemin de l'expérience traumatique. L'enseignant ou l'équipe enseignante peuvent expliciter ces points aux élèves : le témoin prend un risque, engage sa personne ; en retour, la rencontre implique l'enseignant comme l'élève dans un acte de commémoration – se souvenir ensemble (concentration et écoute de ses émotions, empathie, etc.).

¹⁶⁶ <https://enseigner-temoigner.org/accueillir-un-temoignage-en-classe/preparer-la-venue-dun-rescape>

Le témoignage doit nécessairement être contextualisé pour être compris par les élèves. Ce travail préparatoire joue un grand rôle sur la façon dont est reçue la parole du témoin-rescapé. Les enseignants sont invités à structurer et à animer en autonomie une séquence pédagogique qui devra fournir aux élèves des clés de compréhension du témoignage.

- Une fois encore, pour les accompagner dans la construction de leur séquence pédagogique, la plateforme suggère des ressources pluridisciplinaires¹⁶⁷ utiles sous différentes formes et sur différentes thématiques ainsi qu'un fonds documentaire¹⁶⁸. Parmi ces ressources : on compte notamment un court film d'animation (5min) sur l'histoire du génocide contre les Tutsi produit dans le cadre de ce projet¹⁶⁹.

3) Accueillir un témoignage en classe

Pour préparer un témoignage en classe, le rapport entre le témoin-rescapé (émetteur), les élèves (récepteurs) et l'enseignant (récepteur-médiateur) doivent être réfléchis et élaborés, pour permettre la réussite de la transmission, dans une perspective à la fois humaine (accueil attentif et constructif d'un rescapé d'un événement tragique) et pédagogique (donner du sens aux échanges entre le témoin et les élèves). Ce fil rouge ainsi retenu donne sens à une démarche autour de la venue d'un témoin-rescapé et à un acte élargi de transmission :

- Définir les grands axes d'un projet pédagogique en s'appuyant notamment sur une problématique articulée autour de la rencontre ;
- Organiser une réunion de préparation qui doit permettre un échange réciproque entre l'équipe éducative et le témoin-rescapé ;
- Conduire un projet pédagogique en plusieurs étapes : présentation du projet aux élèves ; acquisition d'un bagage historique solide ; réflexion sur la figure de témoin-rescapé comme acteur de l'événement et dépositaire d'une mémoire ; préparation des questions posés au témoin-rescapé ;

Dans le prolongement de ces étapes décrites précédemment, accueillir le témoin-rescapé en classe se fait dans des conditions réfléchies et optimales de considération et d'écoute :

Afin d'introduire le projet de venue d'un rescapé en classe, la présentation de l'identité, du parcours général et de la situation actuelle du rescapé s'avère utile. Dans le cas où il a produit des livres (récits, fictions) ou des œuvres artistiques, il convient de les présenter, de les situer dans leur contexte de production, de présenter leur réception et le statut que leur confère le témoin-rescapé. Dans cette perspective, il est envisageable de proposer un premier échange « brise-glace » entre les élèves et le rescapé à travers un court échange de mail ou de lettre qui pourra potentiellement permettre au rescapé et aux élèves de se sentir plus à l'aise.

Une fois encore, ce point pourra être évoqué au cours de la réunion de préparation qui doit nécessairement se tenir en amont du témoignage en classe. Échanger des messages entre élèves et témoin-rescapé disant l'attente impatiente de la rencontre, multipliant les gestes et mots de remerciement, de soutien, de reconnaissance et de considération peut permettre d'indiquer la valeur attendue de la rencontre.

¹⁶⁷ [Enseigner | Témoigner Ressources utiles \(enseigner-temoigner.org\)](https://enseigner-temoigner.org/)

¹⁶⁸ [Enseigner | Témoigner Fonds documentaire \(enseigner-temoigner.org\)](https://enseigner-temoigner.org/)

¹⁶⁹ [Le génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda - introduction historique - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...)

L'accueil dans l'établissement

Le témoignage en classe s'inscrit dans un temps important. Ainsi l'accueil du témoin-rescapé dans l'établissement doit se faire dans des conditions réfléchies et optimales de considération et d'écoute. Les engagements pris lors des réunions de préparation doivent être tenus.

L'équipe enseignante ou l'enseignant doit garder à l'esprit qu'un établissement scolaire, lieu clos (lieu de massacre parfois lors du génocide de 1994) est un espace intimidant : peu connu, fonctionnement selon des règles et des *habitus* inconnus, chargé d'une puissance symbolique forte (transmission, apprentissage des plus jeunes).

À l'arrivée du témoin-rescapé éventuellement accompagné d'une tierce personne dans l'établissement, la présence d'une délégation composée de l'enseignant et des élèves est tout à fait la bienvenue pour accueillir le témoin-rescapé. La présence d'un personnel de direction ou le passage solennisé par les bureaux du principal ou du proviseur peuvent donner à la rencontre un caractère d'événement, pour le témoin-rescapé comme pour les élèves.

Si cela n'a pas été fait le jour de la réunion de préparation, il peut être bon de prévoir une visite de l'établissement, éventuellement d'une exposition des travaux des élèves sur la thématique ou d'un présentoir d'ouvrages mis à la disposition des élèves portant sur le génocide contre les Tutsi au Rwanda. Cette étape peut permettre au témoin-rescapé de mettre à distance la puissance symbolique et physique de l'environnement scolaire.

Le lieu de la rencontre

Concernant le lieu de la rencontre, ce dernier doit être pensé lors de la réunion de préparation pour que tout soit prêt le jour du témoignage en classe, y compris un rétroprojecteur dans le cas où le rescapé-témoin souhaite projeter quelque chose à l'écran. Les élèves peuvent être invités à s'investir dans la mise en place du lieu de la rencontre qui devra convenir à l'ensemble des participants. Les salles de classe seront majoritairement investies dans la mesure où elles répondent à cette volonté de faire du témoignage « un moment privilégié » pour chacun. Cela passe notamment par le nombre d'élèves présents lors du témoignage, la disposition de la salle ou encore la durée du témoignage qui doit être suffisante pour permettre à la fois au témoin-rescapé de livrer son récit mais aussi aux élèves de poser leurs questions.

Le déroulé de la rencontre

La recherche-action souligne que le temps idéal de la rencontre est pensé sur le format de deux heures qui semble le plus approprié mais il revient au rescapé de définir, lors de la réunion de préparation, le temps qu'il souhaite consacrer au témoignage. Par ailleurs, un temps de pause peut également être suggéré aux participants.

Dans un premier temps, l'enseignant médiateur présente le témoin-rescapé, les raisons de sa présence et introduit le déroulé de la rencontre. Il présente également la classe. L'introduction au témoignage par l'enseignant semble être la plus appropriée dans la mesure où il représente la transmission et la médiation et ne laisse pas, d'emblée, le témoin-rescapé face aux élèves. Cette étape introductive semble essentielle dans la mesure où elle sécurise les uns et les autres. L'enseignant, dans sa prise de parole, peut interpellier les élèves sur la

valeur de la rencontre sans les contraindre ; il peut mettre en valeur le témoin sans l'écraser sous une pression trop importante.

Durant la rencontre, l'enseignant comme médiateur reste toujours à portée de voix et de vue du témoin-rescapé et des élèves (qui peuvent être encadrés par d'autres adultes référents). Il est attentif au récit du témoin qu'il peut rassurer, relancer. Il est attentif à l'enchaînement des questions posées par les élèves, à l'attitude des élèves à qui il aura rappelé que si une émotion violente est suscitée par le témoignage, elle est compréhensible. Il distribue plus largement la parole des élèves et les aide, au besoin, à formuler leurs questions. Si un dispositif d'enregistrement est mis en place, il doit être le plus discret possible pour ne pas indisposer le témoin, ni gêner l'écoute des élèves.

Les élèves qui le souhaitent prennent des notes : soit sur feuille libre, soit sur une fiche préparée en amont par l'enseignant (chronologique ou thématique : souvenirs évoqués/rappels du cadre historique du génocide/place de la famille/description des victimes/bourreaux, etc.).

Terminer la rencontre

La fin de la rencontre doit être comme chaque étape rigoureusement abordée. L'enseignant doit veiller par exemple à ce que la sonnerie de fin de cours vienne briser les paroles, souvent conclusives, du témoin-rescapé. Il s'agit donc de surveiller les dernières minutes, quitte à prendre le pouvoir sur les ou la dernière question/intervention pour finir "dans le temps imparti".

Lorsque les questions sont épuisées, le récit clôt, les enseignants et les élèves remercient le témoin-rescapé à leur manière. Les élèves peuvent s'entretenir avec lui/elle si ce/cette dernier/dernière accepte. La recherche-action a montré le caractère souvent spontané de ce rapprochement. Il semble une étape importante pour le rescapé, qui se sent alors entouré de bienveillance. Des cadeaux ont notamment été offerts à ce moment par les élèves.

L'enseignant conclut en rappelant les temps de retour d'expérience et de production artistique qui suivront le témoignage puis s'assure ensuite du bon retour du témoin (sortie de l'établissement, gare, etc.) dans la mesure du possible.

- ➔ Ces différentes étapes décrites ici avec précisions sont également présentées sur la plateforme en ligne pour guider les enseignants dans l'organisation de la rencontre¹⁷⁰. La plateforme vise par ailleurs à faciliter la mise en relation avec un témoin-rescapé¹⁷¹

4) Produire une restitution artistique

Un temps de debriefing

Quelques jours après la rencontre, un temps de dialogue d'au moins une heure est retenue avec les élèves. Le premier objectif de ce retour d'expérience est de récolter leurs impressions (accueil du témoin, attitude et réactions du témoin, sentiments verbalisés et listés des élèves, éléments clés du témoignage retenus, limites éventuelles du témoignage,

¹⁷⁰ [Enseigner | Témoigner Préparer la venue d'un rescapé \(enseigner-temoigner.org\)](https://enseigner-temoigner.org/)

¹⁷¹ [Enseigner | Témoigner Contacter un rescapé \(enseigner-temoigner.org\)](https://enseigner-temoigner.org/)

etc.). Le deuxième est de restituer le témoignage dans la chronologie du génocide, afin de montrer son apport et sa singularité. Enfin, l'enseignant conclut sur l'intérêt civique/humain de la rencontre.

- ➔ Animé par les psychologues dans le cadre de cette recherche-action, ce temps de débriefing a vocation à être mené en autonomie par les enseignants qui pourront prendre appui sur les recommandations formulées par les psychologues et mises à disposition des enseignants sur la plateforme en ligne¹⁷² (**Annexe 8**). Le suivi psychologique des élèves demeure un axe majeur de la démarche pédagogique qui contribue au bon déroulement du témoignage en classe notamment dans la mesure où il apaise chez les rescapés cette crainte de traumatiser les élèves mais aussi et surtout parce qu'il donne l'opportunité aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils ont ressenti et vécu collectivement.

Parallèlement, un retour d'expérience avec le témoin-rescapé est envisageable. Il s'agit après quelques jours, de reprendre contact et de demander des nouvelles, de lui demander ses impressions, les points positifs et les difficultés rencontrées. S'il juge cela utile et pertinent, l'enseignant doit en faire part aux élèves. De la même manière, il peut partager avec le rescapé les ressentis des élèves à l'issue de la rencontre.

Ce dernier temps s'inscrit dans une démarche qui se veut inclusive pour le témoin-rescapé. La création du lien entre chacun des participants est ainsi pensée sur le long terme, c'est à dire avant, pendant et après le témoignage en classe. Elle nous renvoie à une citation mentionnée précédemment dans ce rapport : « *On n'est pas rescapé seulement au moment où on témoigne, on l'est tout le temps* » qui sous-tend notamment un sentiment de non-reconnaissance du statut de témoin-rescapé qui « *donne beaucoup plus qu'il ne reçoit* ».

La réalisation d'une production artistique

Dans le prolongement de ce temps de dialogue sera associée au témoignage une création artistique réalisée par les élèves. Elle est pensée en association étroite avec les élèves : choix du thème, des supports ; projet de classe, de groupes, projets individuels. À la suite du témoignage, la réalisation d'une œuvre artistique apparaît comme une étape pertinente. En effet, à la suite du retour d'expérience dialogué avec les élèves, il s'agit d'utiliser la création artistique (plastique, littéraire, audiovisuelle) pour fixer les émotions, le ressenti, les éléments clés retenus par les élèves.

Elle est une étape essentielle de digestion en quelque sorte de la parole testimoniale, le plus souvent difficile à entendre comme à intégrer. Une fois finalisée, elle peut être transmise au rescapé – à l'appréciation de l'enseignant – et peut permettre aux élèves de lui témoigner une forme de considération et de reconnaissance pour cet acte de transmission mais aussi de maintenir ce lien évoqué plus haut. Plus largement, ce travail de transmission peut également servir à sensibiliser leurs proches, leurs camarades, voire dans certains cas le grand public à l'histoire du génocide contre les Tutsi au Rwanda.

- ➔ La plateforme en ligne propose des exemples de réalisations artistiques réalisées par les élèves dans le cadre du projet de recherche-action. Elle a également pour vocation de fonctionner comme un espace de valorisation des différents projets

¹⁷² <https://enseigner-temoigner.org/produire-une-restitution-artistique/accompagner-la-reception-du-temoignage/>

scolaires menés sur le génocide contre les Tutsi au Rwanda lesquelles peuvent se révéler inspirantes.

En définitive, cette expérience du témoignage en classe tend à développer à la fois les connaissances des élèves (contextualisation de l'histoire du génocide, des textes historiques, des concepts fondamentaux...), leurs compétences (développer une pensée critique, coopérer, écouter, capacité d'agir...) et leurs valeurs (curiosité, empathie, ouverture d'esprit, sens de la dignité humaine, attitude respectueuse des droits humains et engagement).

Ces étapes sont notamment illustrées par des capsules méthodologiques réalisées dans le cadre du projet. Elles sont disponibles sur notre Page Youtube¹⁷³ et permettent aux enseignants de visualiser la mise en place d'un tel projet.

¹⁷³ [Enseigner Témoigner - YouTube](#)



CONCLUSION

Les retombées scientifiques de ce projet apparaissent importantes pour chacune des disciplines engagées : sciences de l'éducation, psychologie et histoire. Grâce à ce projet, 550 élèves, 24 enseignants, 4 psychologues et 11 témoins-rescapés ont été impliqués comme acteurs mais également comme prescripteurs. Cette expérience de terrain collective nous a permis de formuler des recommandations et de définir une méthodologie d'accompagnement qui se déploie avant, pendant et après le témoignage en classe.

Dans la lignée des rapports et études évoqués dans le rapport écrit, cette recherche-action vient réaffirmer et démontrer que la réception d'un témoin-rescapé en classe est utile mais qu'elle ne s'improvise pas. Elle doit être pensée et préparée minutieusement afin de permettre échange et transmission. Rappelons ici l'ensemble des objectifs majeurs de la mise en œuvre de cette recherche-action : il s'agissait dans un premier temps d'interroger la manière d'enseigner le génocide à l'Ecole en convoquant les témoins, rescapés du génocide contre les Tutsi au Rwanda. De comprendre les enjeux de cette transmission, de participer à la connaissance du génocide des Tutsi au Rwanda et de lutter contre les négationnismes en s'appuyant sur des témoignages présentés aux jeunes générations lors de rencontres scolaires. In fine, il s'agissait d'offrir aux enseignants des outils pédagogiques idoines pour s'engager dans des projets scolaires.

Finalement, la convocation de témoins-rescapés du génocide dans le cadre d'une rencontre scolaire a-t-elle été utile pour les élèves, les rescapés, les enseignants ? La rencontre pensée, organisée, peut-elle dans le cadre scolaire participer à la reconnaissance des victimes du génocide contre les Tutsi au Rwanda, à la prise de conscience par les plus jeunes de l'événement et de sa portée historique, à la compréhension critique de cette histoire ? Peut-on imaginer, soutenu par le protocole ici mis en place, une proposition de vade-mecum général susceptible de susciter des projets identiques, de les accompagner au mieux ? Les premières observations et analyses nous portent à présenter des conclusions plutôt positives, si et seulement si un protocole pensé avec soin est mis en œuvre.

La procédure expérimentale retenue a été pensée dans le cadre d'un postulat fort : l'intérêt du témoignage oral auprès des scolaires dans l'apprentissage des événements dramatiques comme les génocides ou les attentats¹⁷⁴. Elle place la figure du témoin-rescapé au cœur des problématiques et du projet pédagogique. Elle oblige à inscrire ce même témoin dans la préparation de la rencontre, en favorisant les interactions, l'écoute de son parcours, confronté qu'il est au rejeu traumatique de l'expérience génocidaire. Elle nécessite d'élaborer un retour d'expérience des enseignants et des élèves confrontés à la parole de l'expérience génocidaire.

Au regard des objectifs assignés, il apparaît essentiel de mettre en avant trois enjeux autour de l'enseignement du génocide contre les Tutsi au Rwanda :

Un enjeu de formation : les enseignants engagés dans la recherche-action ont insisté sur le manque de formation initiale et continue portant sur le génocide des Tutsi au Rwanda. Rappelons que le rapport Duclert insiste également sur cette dimension dans les perspectives pédagogiques à venir. Cette lacune est mise en lumière par les professeurs d'histoire en particulier : on peut imaginer combien il manque de ressources en direction des professeurs de langue, de français, d'art plastiques, sur des questions transversales aussi importantes que l'histoire ou la mémoire du génocide des Tutsi au Rwanda.

¹⁷⁴ Une réflexion identique est portée par le Mémorial de la Shoah sur les génocides du xx^e siècle et également par le projet 13 Novembre autour des attentats de Paris de novembre 2015.

La formation est la condition *sine qua none* d'une meilleure appréhension de l'événement comme marqueur fort de l'enseignement pluridisciplinaire des génocides, comme point de passage du parcours citoyen et scolaire des élèves. Pour cela, il conviendrait de systématiser *a minima* dans chaque académie une journée de formation idoine, au moins dans le second degré, adossée à un plan national de formation (PNF). La plateforme élaborée en parallèle de la recherche-action pourrait utilement servir de point de départ. Cette démarche formative pourrait en outre s'accompagner d'une meilleure connaissance réciproque et pérenne des attendus de l'École et du fonctionnement du système scolaire ainsi que des messages portés par les associations de rescapés comme Ibuka-France. Cette connaissance est le gage d'une collaboration fructueuse à l'échelle des académies, des départements, des établissements ;

Un enjeu de compréhension : le protocole retenu a mis en lumière la nécessité pour l'enseignant ou l'équipe enseignante, comme pour le témoin-rescapé engagé dans une rencontre scolaire, de comprendre les attendus de chacun des participants. Pour ce faire, les témoins-rescapés doivent être des acteurs pleins et entiers dans le processus préparatoire, associé au calendrier pédagogique, au choix de la problématique. Intégré à la fabrique de la rencontre, avec l'empathie nécessaire à la compréhension de son engagement, il ne pourra que se sentir soutenu, compris dans sa démarche. En parallèle, les explications données par l'enseignant doit viser à rendre compréhensible le choix du projet de rencontre et son intérêt pour les élèves. Ceux-ci, préparés pédagogiquement à la rencontre, sauront profiter pleinement de l'événement ainsi défini et ressenti.

Enseignant et rescapés développent finalement des attentes complémentaires en direction des élèves : mieux faire connaître et comprendre le génocide, lutter contre les négationnismes qui sont l'antithèse des valeurs civiques de notre École. Les rencontres organisées dans le cadre de la recherche-action « *Les rescapés du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en milieu scolaire : Mémoires, Histoire et Transmission* » ont eu pour objectif de mieux cerner ce qui se joue dans cette convergence des attentes de l'individu, témoin-rescapé du génocide, et de l'institution scolaire incarnée par un enseignant ou une équipe de professeurs, attentif(s) à considérer la mémoire comme outil de la transmission.

Un enjeu d'histoire : la mise en œuvre d'un projet scolaire associant enseignants et témoins-rescapés a pour objectif une meilleure compréhension pour les élèves de l'événement replacé dans un contexte historique éclairci. C'est le vœu rappelé par la grande majorité des enseignants engagés dans la recherche-action, conscients des missions assignées à l'École. C'est le vœu également des témoins-rescapés qui font le « don » exigeant, pour eux, de leur parole, afin de contrer les discours négationnistes. Comme le rappelle Henry Rousso, le « document ne parle pas tout seul », il en va de même du témoignage.

Si ce dernier donne chair à l'expérience et atteste de vérités sur l'expérience génocidaire, la tâche de l'historien est de l'inscrire « dans un processus de connaissance » afin de réduire « l'étrangeté du passé ». La tâche des enseignants est de faire histoire à partir de la mémoire livrée. Un double processus vertueux, complémentaire, est possible : mettre à distance l'injonction mémorielle, mais expliciter l'intérêt du travail de mémoire à travers le récit d'une expérience singulière ; ne pas céder à l'émotion seule en inscrivant le récit original, testimonial, dans un récit historique critique. L'expérience singulière portée par le témoin-rescapé, son récit de vie éclaire l'histoire du génocide. Cette dernière reste l'objectif pédagogique à poursuivre. En ce sens, la rencontre avec les témoins-rescapés inscrit l'espace de la communauté éducative comme un espace propice à la transmission de la connaissance. Ce cadre doit être maîtrisé par l'enseignant ou l'équipe en charge du travail de mémoire entrepris. Il doit conduire à une meilleure compréhension de l'événement replacé dans un contexte historique éclairci. C'est le vœu rappelé par la grande majorité des enseignants engagés dans la recherche-action, conscients des missions assignées à l'École et du statut particulier que revêt un établissement scolaire.

Au-delà des enjeux pleinement mis en lumière, insistons plus avant sur certains points. Il apparaît qu'une telle rencontre ne porte de fruits que si elle est préparée par un enseignant ou une équipe enseignante engagée, dans le cadre d'une ou de problématiques précises et explicites. Elle place les enseignants au cœur du projet comme organisateur, médiateur et chef d'orchestre. Un tel projet pédagogique souligne donc combien son savoir et son professionnalisme pédagogique, sont indispensables : pour faire émerger une problématique pertinente, associer avec empathie le ou les témoins-rescapés, construire un savoir historique sur le génocide et le transmettre aux élèves qu'il accompagne, faire le lien entre mémoire individuelle et histoire.

La pluridisciplinarité de l'approche pédagogique de la rencontre offre, semble-t-il, des perspectives nourries : le croisement disciplinaire des problématiques et des regards, avant, pendant et surtout dans le cadre des retours d'expérience densifie l'ensemble du processus de transmission. L'évidence d'une préparation minutieuse mérite d'être ici encore affirmée, tant elle a été mise en lumière dans la réussite (ou l'échec) de la rencontre. Elle nécessite une prise en charge solide et empathique des témoins-rescapés qui donnent de leur personne à la transmission de l'expérience génocidaire par leur engagement : temps de vie, engagement psychique induit par le rejeu du trauma, mise à nu devant autrui. Elle implique tout autant l'engagement des élèves, leur empathie, leur attention, leurs questionnements en amont. Elle oblige enfin à prendre en compte et mesurer l'accueil de la parole auprès des élèves après la rencontre, comme le ressenti du témoin-rescapé;

L'étape du retour d'expérience s'impose donc, sous la forme d'un dialogue, d'un entretien avec les enseignants accompagnés ou non de psychologue, d'une restitution artistique laissée à la liberté des équipes et/ou des élèves. Elle fixe en quelque sorte ce que la rencontre a pu bouleverser, remettre en cause, éclairer. Elle permet de ne pas laisser les élèves « en l'air », seuls face aux mots (et images) parfois violents délivrés lors du témoignage. En cela, elle s'inscrit dans la nécessité, elle aussi mise en lumière, de la préparation historique des élèves à la rencontre de la parole du témoin-rescapé. Il clôt la boucle de la compréhension historique du génocide, en permettant la digestion de l'émotion suscitée par le témoignage, en transformant celui-ci en objet de connaissance. Il faut le souligner encore à la suite d'Antoine Prost : faire de l'histoire (ce qui est ici le rôle premier de l'École) « *n'est pas raconter ses souvenirs, ni tenter de pallier l'absence de souvenirs par l'imagination, c'est construire un objet scientifique*¹⁷⁵ ». La rencontre peut ainsi prendre toute sa dimension cognitive : elle pose le témoin-rescapé comme porteur d'une mémoire, véridique, utile à la démarche historique.

Quels ont été les avantages pour les personnes concernées en termes de réponses à leurs questions initiales et à leur désir d'être acteurs et actrices de cette transmission ? La recherche-action a montré que ce type d'intervention possède une vertu thérapeutique pour certains rescapés. Après souvent des années de silence, la plupart décrivent le soulagement ressenti en animant ces interventions. L'invitation à participer à un projet éducatif apparaît alors comme une opportunité salvatrice capable de renforcer leur estime personnelle mise à mal par le génocide. La mobilisation des rescapés constitue la grande richesse et l'originalité du projet. Leurs témoignages proposent des récits de vie incarnés à fort impact auxquels les jeunes s'identifient aisément (les survivants avaient souvent leurs âges en 1994). Par analogie, on sait à quel point ceux des survivants de la Shoah ont été enrichissants pour de nombreuses générations d'élèves. Ces témoignages permettent de les sensibiliser efficacement aux notions de justice, d'humanité et, plus largement, de les inciter à rester vigilants contre la montée de la haine.

A travers un dispositif inscrit dans les attendus des sciences humaines, la recherche-action a su donc mettre en lumière de nombreux mécanismes à l'œuvre dans les interactions qui président à la rencontre entre un témoin-rescapé et une classe/un groupe d'élèves. En cela,

¹⁷⁵ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 173.

au-delà des observations utiles, elle a souhaité, à travers la cinquième partie de ce rapport, proposer une traduction de ses observations en outil pédagogique dont pourra s'emparer le plus grand nombre. Les recommandations issues de la recherche-action sont aujourd'hui disponibles sur la plateforme dédiée, élaborée – comme cela a déjà été souligné – en parallèle de la présente recherche-action pour faciliter et favoriser l'enseignement du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda par le biais de témoignages en classe.

PERSPECTIVES

La recherche-action présentée ici a finalement permis, depuis 2020, une collaboration solide entre la Ligue de l'enseignement et l'association Ibuka-France autour de la valorisation du témoignage des rescapés du génocide contre les Tutsi au Rwanda à travers :

- ▶ **La définition d'une méthodologie d'accompagnement des rescapés et des élèves qui se déploie en amont comme en aval du témoignage ;**
- ▶ **La mobilisation de plusieurs survivants du génocide qui n'avaient encore jamais témoigné face à un public jeune. Ils souhaitent renouveler cette expérience ;**
- ▶ **Le déploiement d'un projet sur 11 classes pilotes sur le territoire national. Cela représente 550 élèves bénéficiaires sur l'année scolaire 2021-2022 de la recherche-action. Pour favoriser cet enseignement, nous encourageons une approche interdisciplinaire du thème qui favorise également la mobilisation conjointe de plusieurs professeurs d'un même établissement. Ce travail en équipe facilite la prise en main d'un sujet particulièrement complexe et sensible à porter ;**
- ▶ **Le développement d'un certain nombre de ressources pédagogiques d'accompagnement (film d'animation, capsules vidéo méthodologiques, supports écrits pour l'enseignant), autant d'outils pédagogiques pluridisciplinaires mobilisables par les enseignants.**

Le projet va entrer dans une phase d'essaimage. À la suite de la présentation formelle de ce rapport à l'occasion d'un séminaire de restitution le mercredi 30 novembre 2022, il est amené à nourrir des demandes scolaires de plus en plus nombreuses. Il semble crucial de répondre à ces sollicitations, d'autant plus lorsque le projet permet la mise en œuvre d'une rencontre construite entre une mémoire et un enseignement d'histoire, à l'image de ce qui a pu se dérouler pendant 30 ans avec les survivants de la Shoah.

Dans ce contexte, les prochaines années devraient permettre de contribuer à franchir un palier autour de trois objectifs principaux :

- 1. Augmenter progressivement le nombre de témoignages de rescapés en classe partout en France tout en donnant l'opportunité aux primo-témoignants de bénéficier d'un accompagnement autour de sa prise de parole auprès d'un jeune public ;**
- 2. Organiser l'acculturation de différents relais nationaux et locaux au dispositif pour accompagner cette montée en puissance (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, académies, collectivités, réseaux de la Ligue de l'enseignement et Ibuka) ;**
- 3. Structurer durablement la cellule d'accompagnement du projet au niveau de la Ligue de l'enseignement (salarié dédié à mi-temps, recherche de financements pérennes).**

PERSPECTIVES

L'essaimage du projet au niveau national, accompagné par la Ligue de l'enseignement et Ibuka-France, pourra s'appuyer sur une duplication du modèle expérimenté depuis 2020. Cela passera notamment par :

- L'identification et l'accompagnement chaque année de nouveaux rescapés désireux d'intervenir en classe. Ils bénéficieront du protocole d'appui développé durant l'année qui vient de s'écouler avec la présence d'une psychologue à toutes les étapes ;
- L'information des équipes éducatives partout en France pour les inciter à s'engager dans le projet. L'objectif est de parvenir à augmenter chaque année le nombre de classes qui reçoivent un rescapé : 30 en 2023, 50 en 2024 et entre 70 et 80 en 2025 ;
- La mobilisation de relais locaux pour faire connaître le projet et participer à l'organisation pratique de ces témoignages (référénts académiques, ligues départementales) ;
- La création et la diffusion de nouveaux contenus pédagogiques adaptés aux besoins des enseignants y compris des témoignages filmés pour les classes qui ne peuvent pas accueillir un rescapé ;
- Le développement de la plateforme en ligne dédiée à la gestion pédagogique de la réception d'un témoin-rescapé en classe : <http://www.enseigner-temoigner.org>
- La supervision de l'ensemble du programme par un comité de pilotage associant un ensemble de spécialistes (à l'image de la composition du conseil scientifique de la présente recherche-action) : psychanalystes, inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, historiens. Il sera chargé aussi de la capitalisation scientifique du projet ;
- La sollicitation et l'engagement de partenaires financiers qui acceptent de soutenir la mise en œuvre pérenne du programme. Les trois prochaines années doivent permettre de finaliser la structuration du projet et d'accompagner sa montée en puissance progressive.

Comme souligné plus haut, la formation de l'ensemble des parties prenantes sur l'accompagnement pédagogique de la réception d'un témoignage en classe (enseignants, équipes départementales de la Ligue), conditionne la réussite de cet essaimage. La Ligue de l'enseignement souhaite proposer des modules de formation en lien avec les référents locaux du Mémorial de la Shoah pour atteindre ces objectifs en partageant notre expérience.

Ce nouveau dispositif intitulé « Construire le monde d'après » devra répondre à une nécessité éducative inscrite dans les programmes scolaires : celle d'enseigner aux jeunes ce qu'est un génocide, de les aider à comprendre les fondements de ces entreprises de destruction humaine. Au-delà, et comme le sous-tendent les résultats de la recherche-action, le dispositif mis en place semble avoir un impact certain sur l'ensemble des protagonistes : témoins-rescapés, enseignants, élèves. C'est sans doute à l'échelle des établissements, des équipes éducatives, des familles des uns et des autres qu'il faudrait mesurer pleinement le bénéfice de la circulation des mots et des récits, du partage d'expérience, des bouleversements positifs induits.

Le dispositif retenu, valorisant les témoins-rescapés dans leur singularité, les enseignants dans leur démarche pédagogique, les élèves dans leurs apprentissages critiques et raisonnés, apparaît au final comme un moyen efficace de transmission. Gageons que son essaimage constituera un rempart supplémentaire solide contre les remises en cause du génocide contre les Tutsi au Rwanda et pour la restauration de la pleine humanité des témoins-rescapés comme pour celle de notre humanité partagée.

ANNEXES

ANNEXE N°1 : Rétroplanning du projet

➤ RETROPLANNING

	ÉTAPE	DATE
1	Première réunion du Comité Scientifique	20 janvier 2021
2	Appel à participation auprès du réseau de rescapés d'Ibuka France	Février 2021
3	Deuxième réunion du Comité Scientifique	12 avril 2021
4	Recrutement des quatre psychologues du projet Travail de documentation pour les psychologues (Ressources bibliographiques)	Avril à juin 2021
5	Réunion de présentation du projet aux rescapés du réseau Ibuka France	27 avril 2021
6	Temps d'échange avec les rescapés sur l'institution scolaire française	31 mai 2021
7	Constitution du panel des rescapés et des enseignants	Juin 2021
8	Rencontre en présentiel entre le panel des rescapés, les psychologues et l'équipe de coordination Groupe de parole entre les rescapés et les psychologues seniors	26 juin 2021
9	Troisième réunion du Comité Scientifique	1er juillet 2021
10	Temps d'échange avec l'ensemble des équipes éducatives engagées dans la recherche-action et présentation des projets pédagogiques	5 juillet 2021
11	Enquête menée auprès des enseignants (motivations, rapport à l'événement et à la thématique, projets pédagogiques, problématiques, difficultés rencontrées)	Été 2021
12	Premier entretien entre le rescapé et le psychologue	Été 2021
13	Composition et mise en relation des trinômes rescapé-psychologue-enseignant	Été 2021
14	Rencontre entre Magda Hollander, rescapée de la Shoah et l'ensemble des acteurs du projet (rescapés, enseignants, comité scientifique, équipe de coordination)	26 septembre 2021
15	Temps d'échange entre les quatre psychologues sur les premiers entretiens	14 octobre 2021
16	Réunion entre les quatre psychologues et les psychologues seniors pour un débriefing sur les premiers entretiens avec les rescapés	20 octobre 2021
17	Quatrième réunion du Comité Scientifique	21 octobre 2021
18	Période d'enseignement pluridisciplinaire sur le génocide perpétré contre les Tutsi dans les établissements scolaires et adaptés aux programmes	Septembre, Octobre, Novembre, Décembre 2021 et Janvier 2022
19	Deuxième entretien entre le psychologue, le rescapé, l'équipe éducative et l'équipe de coordination du projet pour présenter les intentions pédagogiques et préparer la rencontre en classe	Novembre 2021

➤ RETROPLANNING (SUITE)

	ÉTAPE	DATE
20	Cinquième réunion du Comité Scientifique	10 janvier 2022
21	Témoignages en classe et recueil des premiers ressentis des rescapés	Janvier, Février, Mars 2022
22	Temps d'échange entre les quatre psychologues sur les témoignages en classe	21 février 2022
23	Réunion entre les quatre psychologues et les psychologues seniors pour un débriefing sur le ressenti de chacune vis-à-vis de l'expérience du témoignage en classe	29 mars 2022
24	Troisième entretien entre le psychologue, l'équipe de coordination et l'équipe éducative autour du témoignage et plus généralement sur le projet	Février, Mars, Avril 2022
25	Quatrième entretien entre le psychologue et le rescapé autour du témoignage et plus généralement sur le projet	Février, Mars, Avril 2022
26	Cinquième entretien entre le psychologue, l'équipe de coordination et les élèves autour du témoignage et plus généralement sur le projet	Février, Mars, Avril 2022
27	Sixième réunion du Comité Scientifique	19 avril 2022
28	Période de production artistique dans les classes	Avril, Mai, Juin 2022
29	Temps d'échange entre les quatre psychologues autour de l'écriture d'une synthèse des rapports et des recommandations à formuler aux enseignants	31 mai 2022
30	Septième réunion du Comité Scientifique	22 juin 2022
31	Rédaction du rapport écrit de la recherche-action	Été 2022
32	Huitième réunion du Comité Scientifique	21 octobre 2022
33	Évènement de restitution	30 novembre 2022
34	Présentation du rapport écrit aux acteurs de la recherche-action (rescapés, enseignants et psychologues)	3 décembre 2022

ANNEXE N°2 : Document de présentation du projet



LES RESCAPÉS DU GÉNOCIDE PERPÉTRÉ CONTRE LES TUTSI AU RWANDA EN MILIEU SCOLAIRE

MÉMOIRES, HISTOIRE ET TRANSMISSION



Une recherche-action portée conjointement par
La Ligue de l'Enseignement et l'association Ibuka France

Soutenue et financée par
l'Observatoire B2V des mémoires et la fondation pour la mémoire de la Shoah





Le lancement de cette recherche-action intervient à la suite de l'entrée explicite du génocide contre les Tutsi dans les programmes du lycée en classe de première et de terminale.

Le programme répond à un premier objectif pédagogique : enseigner aux jeunes ce qu'est un génocide et les aider à comprendre les fondements de ces entreprises de destruction humaine. En ce sens, elle entend contribuer au développement de l'enseignement du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en accompagnant les enseignants dans **l'organisation et la gestion pédagogique d'une rencontre avec un rescapé en milieu scolaire.**

Le second objectif vise à assurer un suivi et un accompagnement psychologique personnalisé des rescapés dans leur prise de parole laquelle s'inscrit dans un cadre bienveillant et sécurisant initié par les enseignants.

Enfin, le troisième objectif vise à étudier la place des rescapés comme témoin de l'événement. Il s'agit de mieux comprendre comment se joue la transmission du génocide en interrogeant l'acte de témoigner devant les élèves à travers le lien entre **travail de mémoire et travail de la mémoire** et entre **mémoire individuelle et collective.**

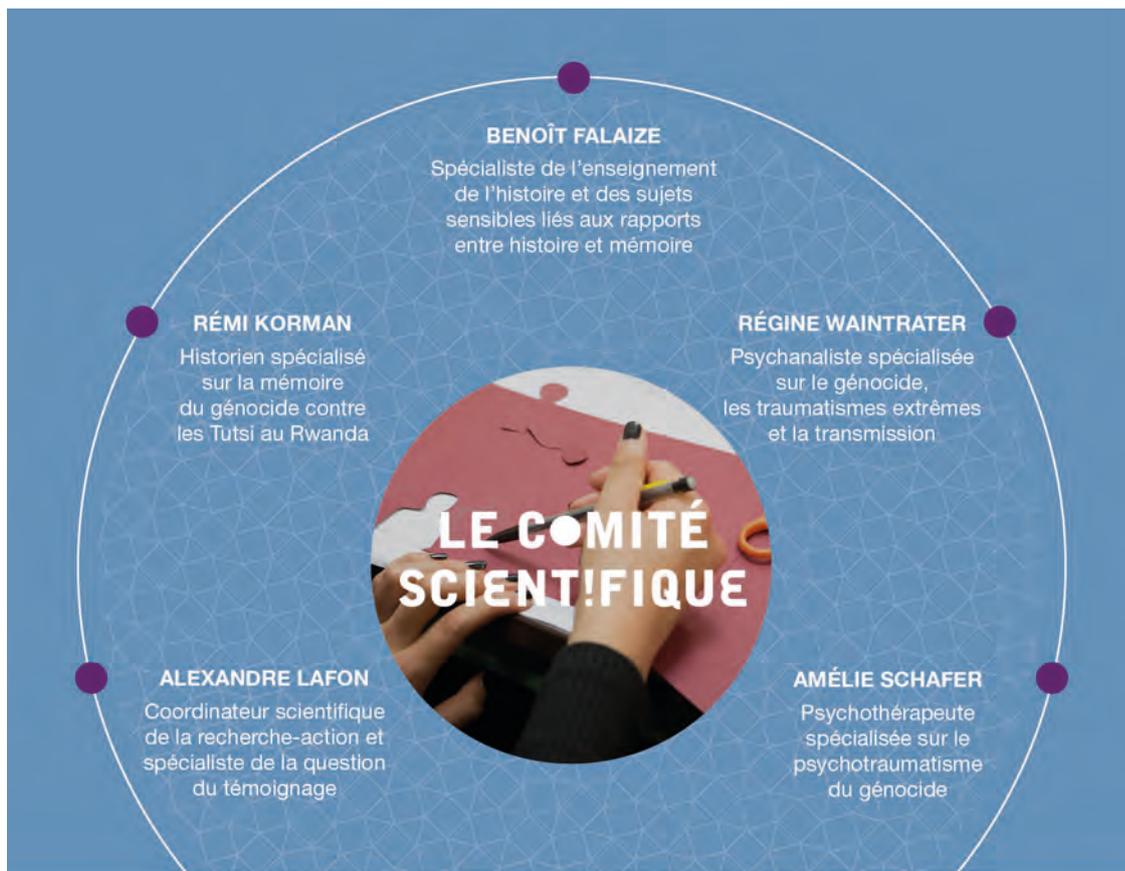


Pour répondre à ces objectifs, un dispositif d'enquête est déployé à l'échelle nationale.

Au cours de l'année scolaire 2021-2022, un panel représentatif d'une dizaine de rescapés bénéficie d'un accompagnement et d'un **suiti psychologique individualisé** autour de sa prise de parole auprès d'un public scolaire. Parallèlement, un suivi est également assuré auprès des dix classes de collège et de lycée participantes dans le but de les accompagner de façon pluridisciplinaire dans **la préparation et la réception d'un témoignage en classe**. Le protocole d'enquête est ainsi articulé autour d'un trinôme qui constitue l'élément central de l'étude : un rescapé, une psychologue et une classe.

Les résultats de cette recherche devront permettre de mettre en avant les positionnements de chaque acteur face à cette prise de parole et de mesurer l'impact de cette mise en récit sur leurs propres identités respectives. En septembre 2022, ils seront présentés lors d'un séminaire de restitution et mis à disposition de la communauté scientifique et éducative.

Pour assurer le suivi du projet, un **comité scientifique transdisciplinaire** composé de chercheurs et spécialistes en sciences sociales est mobilisé à travers trois champs spécifiques : la psychologie, l'histoire et les sciences de l'éducation.



Le comité scientifique se compose également des deux associations porteuses du projet :



LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT

Laique et indépendante, la Ligue de l'enseignement est une association reconnue d'utilité publique et complémentaire de l'école, dont l'objectif est de favoriser l'accès de tous à l'éducation, la culture, le sport, les loisirs et les vacances.

Dans ce projet, elle est représentée par **Chloé Créoff**, chargée de mission éducation et **David Brée**, en charge de la mission nationale délégué Mémoire et Citoyenneté.



L'ASSOCIATION IBUKA FRANCE

Organisation Non Gouvernementale affiliée à la Ligue de l'enseignement, l'association Ibuka France œuvre pour la mémoire du génocide des Tutsi du Rwanda, la justice envers les responsables de crimes génocidaires et le soutien aux rescapés du génocide perpétré contre les Tutsi en 1994 sur les collines du Rwanda.

Dans ce projet, elle est représentée par son Président **Etienne Nsanzimana** et son Secrétaire général **Ildephonse Ngaruye**.

LA PLATEFORME PÉDAGOGIQUE EN LIGNE

Parallèlement, soutenue par les Fonds pour le civisme en ligne de Facebook, la fédération de Paris de la Ligue de l'enseignement collabore à ce projet en s'engageant dans la création d'une plateforme en ligne dédiée à la gestion pédagogique de la réception d'un témoin rescapé du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en milieu scolaire.



Les recommandations formulées à l'issue de la recherche seront notamment publiées sur une plateforme en ligne dans le but de faciliter la prise de contact et l'organisation d'une rencontre avec un rescapé en classe. Elle a également plus largement vocation à favoriser et développer l'enseignement de ce génocide à travers la mise à disposition d'outils de médiation variés et pluridisciplinaires.

Enfin, elle est pensée comme un espace de présentation et de valorisation des différents projets scolaires menés sur le sujet.

.....
**LES RESCAPÉS DU GÉNOCIDE PERPÉTRÉ
CONTRE LES TUTSI AU RWANDA
EN MILIEU SCOLAIRE
MÉMOIRES, HISTOIRE ET TRANSMISSION**
.....

Pour toute demande d'information relative au projet :
Chloé Créoff
ccreoff@ligueparis.org

www.laligue.org

► UNE ENQUÊTE SPÉCIFIQUE POUR COMPRENDRE L'IMPLICATION DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES DANS LA RECHERCHE-ACTION

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

À la suite de la sélection des équipes pédagogiques, un questionnaire a été adressé à chaque référent. Ce questionnaire visait à la compréhension « au plus près du processus de mise en place de la recherche-action dans [le] projet d'établissement et/ou de classe ». Il était question de prendre connaissance des motivations des équipes à s'engager dans cette recherche-action, dans le cadre de l'étude d'un événement dramatique, qui allait les confronter eux et leurs élèves à des expériences de vie difficiles. Quelles étaient leurs connaissances préalables ? Avaient-ils déjà enseigné le génocide contre les Tutsi ? Quelles étaient leurs attentes ? Autant de questions dont les réponses permettent de mieux comprendre leur engagement.

Le questionnaire a été remis aux référents des équipes pédagogiques le 5 juillet 2021 en amont de la mise en œuvre effectivement de la recherche-action. Dix d'entre eux l'ont renvoyé rempli dans les semaines qui ont suivi. Les réponses constituent les matériaux de la synthèse présentée ci-dessous.

Les réponses synthétisées et analysées ci-dessous ont été regroupées dans trois rubriques principales. Elles concernent : la place du génocide dans la mémoire individuelle des enseignants et à l'École ; l'intérêt pour le témoignage direct d'un événement comme le génocide contre les Tutsi au Rwanda dans le cadre scolaire ; l'attente des équipes pédagogiques engagées dans la recherche-action.

► Première Partie : Le génocide dans la mémoire individuelle des enseignants et à l'École

1) Silence et mémoire pauvre du génocide contre les Tutsi au Rwanda

Dans leur grande majorité, les enseignants reconnaissent n'avoir pas pris la mesure de l'événement en 1994. L'image des massacres et de corps mutilés sont surtout restés en mémoire, images « sidérantes » qui ont participé à brouiller l'information elle-même souvent confuse ou « caricaturale » pour reprendre le qualificatif d'un enseignant, proposée par les journaux télévisés de l'époque. Certains se souviennent d'événements ponctuels comme l'Opération Turquoise, du fait même d'un traitement médiatique plus soutenu (opération militaire menée par la France à partir de juin 1994) ou de l'intervention de Jean Carbonare « en larmes » au journal télévisé de 20 heures. Deux enseignants étaient enfants en 1994 et n'ont aucun souvenir médiatique du génocide.

Le constat global est celui d'une méconnaissance initiale de l'événement et des faits et la volonté de se réapproprier cette partie de l'histoire. L'un des participants l'exprime sans retenue : « je me suis rendue compte plus tard que je ne connaissais vraiment rien de l'Histoire du pays et du génocide ». Une enseignante dit sa « honte » devant cette constatation. Une autre souligne combien parler du génocide est difficile encore, en particulier au Rwanda où elle s'est rendue pour un séjour de deux semaines (visite des principaux lieux de mémoire du génocide).

La prise de conscience a donc souvent été plus tardive, à l'occasion de cours d'histoire, de formations ou de rencontres qui ont pu déboucher sur des études spécifiques comme la réalisation de mémoires universitaires (littérature, histoire, « images et reportages »). Ces canaux contrebalancent l'impression générale d'un manque de présence du génocide dans l'espace public.

2) Les médiateurs

Les travaux de Stéphane Audoin-Rouzeau (l'ouvrage Une initiation est cité à deux reprises), Annette Becker puis Hélène Dumas (séminaire EHESS) ou les actions du Mémorial de la Shoah sont cités comme des points d'entrée essentiels, stimulant les lectures et questions autour du génocide.

L'entrée culturelle semble avoir également pesé dans la prise de conscience de l'importance du génocide. La littérature, la musique ou la bande-dessinée sont largement citées comme des médiateurs de la mémoire du génocide. Les artistes rwandais réfugiés en Europe comme Corneille (musique) ou Gaël Faye (musique et littérature – Gaël Faye est arrivé en France en 1995, né d'une mère rwandaise réfugiée au Burundi) sont présentés comme des passeurs de mémoire. Le roman semi-autobiographique Petit Pays est notamment plébiscité comme un support pédagogique utile à l'enseignement du génocide. La bande-dessinée La fantaisie des Dieux d'Hippolyte et de Patrick de Saint-Exupéry (Les Arènes, 2014) est également citée à plusieurs reprises.

Les différents volumes de Jean Hatzfeld sur le génocide, proposant à lire les voix testimoniales croisées des victimes et des bourreaux, apparaissent enfin comme un puissant vecteur de transmission pour les enseignants.

« Je me suis intéressée à l'histoire du génocide contre les Tutsi au Rwanda après une formation au mémorial de la Shoah sur « les génocides du XXe siècle » où Hélène Dumas intervenait. » Le Mémorial de la Shoah est évoqué à plusieurs reprises comme médiateur dans la découverte ou la redécouverte du génocide contre les Tutsi au Rwanda. En particulier, l'étude comparative des génocides qui y est proposé, a incité certains enseignants à se pencher sur les événements du Rwanda de 1994.

3) Une documentation historique par soi-même

Aucun enseignant n'évoque de formation initiale ou continue reçue sur le génocide contre les Tutsi au Rwanda dans le cadre de leur parcours professionnel. Chacun d'eux s'est attaché à parfaire leurs connaissances, soit par de lectures scientifiques, de manuels, de livres d'historiens ou d'articles et documentaires puisés sur Internet. Deux au moins ont entrepris des études universitaires sur le sujet quand trois autres ont croisés les formations et/ou programmations proposées par le Mémorial de la Shoah (lectures de témoignages, rencontre avec des témoins essentiellement de la Shoah, universités d'été).

Tous ont peu ou prou acquis finalement des bases scientifiques solides sur l'objet de la recherche-action. Le projet qu'ils élaborent alors est l'occasion de poursuivre ces recherches.

4) L'École, un double constat : le poids de la Shoah et l'inexistence du génocide contre les Tutsi au Rwanda

L'ensemble des enseignants reconnaissent volontiers leur connaissance du concept de « génocide » et des « génocides du XXe siècle ». Comme professeurs d'histoire pour la grande majorité, ils ont reçu une formation spécifique puisqu'ils sont amenés à traiter de ces questions dans le cadre des programmes scolaires de collège et de lycée. En ce sens, les travaux généraux de Vincent Duclert sur les génocides sont par deux fois spécifiquement mentionnés (synthèse de la Documentation photographique et numéro d'Historiens et Géographes).

Le constat suivant est sans appel. A l'inverse du génocide contre les Tutsi au Rwanda, « les génocides arménien et juif, font eux, systématiquement l'objet d'une étude », comme le rappelle une enseignante. La Shoah apparaît dans ce cadre comme prépondérante dans les programmes et la préparation institutionnelle et personnelle des enseignants : nombreuses lectures, réflexion sur le témoignage des déportés, mise en place de projets pédagogiques impliquant des témoins. Le Mémorial de la Shoah apparaît d'emblée ici comme un acteur incontournable.

Quelques remarques déjà mentionnées viennent compléter ce constat : l'enseignement de la Shoah est présentée comme trop déconnectée de l'antisémitisme qui la port : « sans histoire de l'antisémitisme ». L'angle du « pathos », trop souvent convoqué, ne permet pas d'en comprendre pleinement la complexité.

À l'inverse, comme le souligne une enseignante : « Un élève de 3e peut quitter le collège sans jamais avoir entendu parler du génocide rwandais. » D'autant que les enseignants notent qu'une grande majorité des élèves n'ont pas entendu parler de l'événement en dehors de l'École.

Longtemps totalement absent des programmes scolaires au collège et au lycée, le génocide contre les Tutsi au Rwanda reste trop peu mentionné dans les programmes disciplinaires, en histoire, comme en lettres ou dans d'autres disciplines : « Le génocide contre les Tutsi du Rwanda n'est pas considéré dans les programmes de l'EN ». Il peut être évoqué en classe de 3e ou en classe de terminale dans le tronc commun en histoire dans la perspective de tracer des « traits d'union » entre les génocides. Sans doute dans d'autres disciplines comme en lettres. Cependant, il n'est mentionné explicitement qu'en enseignement de spécialité en terminale.

Il reste ainsi trop souvent à la merci de l'intérêt porté individuellement par chaque enseignant : « Tout dépend de l'envie du professeur », comme le souligne l'un des enquêtés.

Les professeurs, peu formés sur le génocide contre les Tutsi au Rwanda puisque peu présent dans les programmes, trouvent quelques parades, dans le cadre contraint des heures d'enseignement. Ainsi, la discipline « Enseignement moral et civique » (EMC) est plébiscitée comme un moyen de traiter du génocide par le biais de la dimension civique et dans le cadre des heures d'enseignement imparties. Ainsi, des problématiques spécifiques ont été retenus par certaines équipes dans le cadre de la recherche-action : « le rôle de l'ONU et en montrant son inaction au Rwanda » ; « liberté et droits de l'Homme ».

5) Un projet résolument pluridisciplinaire

La grande majorité des projets alors en cours d'élaboration (juillet 2021) s'inscrivent dans une démarche résolument pluridisciplinaire, suggérée dans la présentation de la recherche-action auprès des enseignants. Ces derniers justifient

pleinement cette démarche à travers les réponses aux questions posées.

Les équipes formées à l'occasion de la recherche-action associent essentiellement les professeurs d'histoire, de lettres et d'arts plastiques. D'autres disciplines peuvent être engagées, en fonction des affinités ou de la circulation de la parole au sein des établissements : langues, arts appliqués en lycée professionnel, musique, danse ou Cinéma-audio-visuel (options en collège ou lycée). Le professeur d'histoire apparaît logiquement comme le référent de la majorité des équipes mises en place.

La pluridisciplinarité semble à même pour les enseignants de constituer le cadre de réalisation d'un projet sur le génocide. L'histoire, la littérature (cours de français ou de lettres/histoire en lycée professionnel), les arts (plastiques, audiovisuels, techniques, musique), les langues sont convoqués pour un apprentissage plein de la complexité du génocide, et pour une restitution utile de la parole du témoin. En amont, la littérature offre des premiers supports du témoignage, qu'elle soit associée au génocide contre les Tutsi comme à celui des Juifs au cours de la Shoah. En aval, la littérature (travaux d'écriture) ou les arts dans leur diversité permettent de rendre compte de la rencontre avec le rescapé.

En effet, les arts plastiques ou appliqués permettent de « matérialiser la mémoire » pour reprendre une belle expression d'un des enseignants. Les arts sous différentes formes doivent permettre de digérer et restituer la parole du témoin, entendue et écoutée. Pour les élèves, le passage par un rendu fondé sur le travail d'écriture ou la réalisation d'œuvres plastiques, permettra de s'appuyer sur les « compétences » artistiques des élèves. La musique et la danse dans une classe CHAM (collège) ou l'option audio-visuelle dans laquelle un groupe d'élèves est engagé (lycée) apparaissent ainsi comme des points d'appui de supports de restitution du témoignage.

Plusieurs enseignants soulignent la difficulté dans le cadre actuel de l'Ecole de mettre en œuvre cette pluridisciplinarité désirée : contrainte des horaires disciplinaires, temps de concertation difficiles à trouver, culture du dialogue trop peu répandue. On notera sur ce dernier point l'absence du professeur documentaliste dans les équipes formées (mentionné à une reprise).

► Deuxième partie : Place et rôle des témoins dans les apprentissages

1) De la mémoire à l'histoire : comprendre en incarnant

Les enseignants engagés dans le projet mettent en avant leur souhait de travailler sur la mémoire et son lien avec l'histoire. Le couple mémoire/histoire apparaît bien ainsi au cœur des problématiques retenues, à l'exemple de celle-ci : « Comment les mémoires individuelles et collectives nous construisent et construisent l'histoire ». Le témoin, porteur d'une mémoire de l'événement, ne dit pas l'histoire, mais l'incarne. Il s'agit alors avec les élèves de comprendre mieux la relation mémoire/histoire à travers une étude précise du « passage du témoignage au récit historique ».

Depuis plusieurs années, la mémoire comme objet d'étude est entrée de plein pied dans les programmes notamment en classe de première et de terminale des lycées généraux. Elle est étudiée dans le cadre de la Grande Guerre par exemple, ou de la guerre d'Algérie. Le génocide contre les Tutsi au Rwanda est abordé par le biais de la mémoire et de la justice en enseignement de spécialité en classe de terminale (de manière trop « synthétique » pour un des enseignants engagés). Certains n'hésitent pas alors à faire de la mémoire un élément clé de leur projet, appréhendée de manière comparative en histoire, en science et en français (littérature).

Enfin, la présence du témoin et son implication dans l'écriture du projet, donne à entendre une « histoire incarnée » à l'heure du tout numérique et virtuel. Ainsi, voir et écouter en chair et en voix un acteur malgré lui du génocide, c'est redonner aussi (et paradoxalement peut-être) de la vie. En miroir, c'est la réalité de la mort de masse qui resurgit de la mémoire livrée, le témoin étant un rescapé, par définition un survivant.

Du point de vue des pratiques pédagogiques, voir et écouter le témoin, c'est faire face aux « fausses nouvelles » qui se multiplient, « ancrer une réalité » pour reprendre les mots d'une enseignante. Une réalité qui s'oppose à tous les discours fallacieux, puisque le témoin rescapé délivre une expérience de vie, passé au crible des questions des élèves. Ce que souligne l'un des protagonistes : l'accueil d'un témoin permet aux élèves « d'interagir » et donc de s'investir comme personne, loin de toute virtualité. La présence et l'écoute du témoin sortent également les élèves du cours « traditionnel ». En cela, ils obligent les élèves à « une autre posture » : ils participent ainsi à la formation des élèves, in fine à la formation du citoyen.

2) Une étude de cas : libérer une parole

L'intervention du témoin dans le projet pédagogique permet pour les enseignants de donner corps à un événement lointain et dramatique. Le témoin est présenté comme un médiateur mémoriel permettant aux élèves de s'emparer du sujet.

Le témoignage permet de mettre en lumière la « richesse de l'individualité », une mémoire singulière au service de la compréhension de l'événement. Il libère aussi une parole qu'il faut écouter, dans le silence bien trop grand qui entoure le génocide contre les Tutsi au Rwanda. En cela, les équipes plébiscitent la place du témoin comme acteur de l'élaboration du projet global : validation de la problématique, du calendrier, de la restitution des élèves.

Le témoin est aussi acteur de sa propre parole délivrée.

Ainsi associé, le témoin, porteur « d'une mémoire » du génocide, devient un repère, dont la parole vient soutenir ou compléter l'histoire (contexte, déroulé général, analyse) présentée en amont du témoignage.

Il permet en outre selon les mots d'un des enseignants « d'incarner la réflexion de questions (donc morales et civiques) difficiles par leur dimension abstraite ».

3) Un contexte historique pris en charge par les enseignants

Plusieurs référents soulignent dans l'enquête l'importance du travail à mener en amont du témoignage par l'équipe pédagogique. En particulier, il lui revient de préparer l'intervention du rescapé en posant résolument le contexte historique dans lequel s'est déroulé le génocide et en expliquant ses différentes étapes. Il est à noter ici que les équipes pédagogiques conçoivent le projet dans le cadre d'une préparation solide, d'un calendrier cohérent qui facilitent l'intervention du témoin-rescapés.

Les élèves, préparés, impliqués comme le témoin dans l'élaboration du projet (association des deux dans la problématique, dans la rédaction des questions posées lors du témoignage), deviennent ainsi des acteurs éclairés à l'écoute de la parole testimoniale.

► Troisième partie : les attentes de la recherche-action

1) Connaître mieux les réalités du génocide contre les Tutsi au Rwanda

La majorité des enseignants revendiquent en premier lieu ce souhait, pour eux et leurs élèves. La recherche-action doit leur permettre de se former mieux, sur le fond (connaissances) et sur la forme (pédagogie).

Peu présent dans l'espace public, peu enseigné, ce génocide doit prendre toute sa place dans notre histoire, d'autant qu'il met en relief deux éléments clés soulignés par les enseignants :

- La notion de « crime contre l'humanité » et le rôle trouble joué par la France dans sa préparation et son déroulement ;
- Plus qu'historique, les projets développent une dimension civique certaine sur le thème du génocide comme « infraction aux principes éthiques (égalité et liberté) qui fondent le vivre ensemble ». C'est dans ce cadre que plusieurs enseignants souhaitent interroger le rôle de la France.

2) Changer ces pratiques pédagogiques

Les enseignants soulignent pour la plupart que leur engagement est lié à des attentes fortes d'un point de vue pédagogique, et essentiellement sur deux points précis.

- Travailler en équipe : la recherche-action est l'occasion de poursuivre pour beaucoup l'engagement dans la pluridisciplinarité. Elle donne la possibilité de construire un projet commun entre enseignant, donner ainsi du sens aux apprentissages disciplinaires en les agrégeant autour un objet partagé. La complexité des mécanismes humains, sociaux, mémoriaux autour du génocide peut être ainsi présenté aux élèves, et des clés d'appropriation offertes. Travailler avec des tiers personnes (écrivains-rescapés comme Beata Umubeyi Mairesse, psychologues, membres du conseil scientifique de la recherche-action, etc.) participe à l'enrichissement de l'expérience des enseignants.

- Laisser de la place aux élèves : « s'emparer » « leur projet », le vocabulaire utilisé dans les réponses semble révélateur de ce souhait de renforcer l'autonomie des élèves dans l'élaboration du projet de classe. Les enseignants se placent ainsi volontiers comme des « guides ».

Un enseignant résume finalement bien l'attente générale : « une diversification de mes pratiques d'enseignement, par le biais des échanges entre enseignants, témoin, et psychologue ».

3) La place des psychologues

Tous les enseignants ne comprennent pas forcément d'emblée l'engagement d'une équipe de psychologues dans le projet. Quelques-uns peuvent émettre quelques scepticismes. Cependant, une grande majorité des enseignants qui s'expriment sur le sujet souligne positivement cette présence. Cette enseignante résume en quelques mots la pensée générale : « En tant que professeur, on ne se pose pas la question de la réception ou alors on écoute le ressenti des élèves mais après qu'en faisons-nous ? Elle va nous permettre, à nous enseignants, mais aussi aux élèves, au rescapé lui-même, de prendre du recul sur les paroles, la rencontre. »

Les enseignants retiennent ainsi la possibilité de trouver chez les psychologues des soutiens pour le rescapé qui témoigne ou pour les élèves. Ils participent à mettre à distance cette parole et permettre une meilleure appréhension. Les psychologues aident les enseignants à transformer le récit en un dialogue constructif pour le rescapé comme pour les élèves.

► Conclusion :

Le panel de l'enquête paraît trop peu important pour émettre des remarques définitives sur la place du génocide contre les Tutsi dans l'enseignement scolaire. Les réponses proposées nous livrent cependant quelques pistes utiles dans la compréhension de l'état actuel de l'enseignement du génocide et sur les attentes exprimées par les enseignants engagés.

Elles disent en premier lieu la pauvreté de l'objet mémoriel et historique à l'École : absence de formation, absence du génocide dans les programmes du tronc commun jusqu'au lycée, spécialisation de l'entrée « mémoire et justice » en enseignement de spécialité. Tous les enseignants insistent implicitement sur l'absence de formation reçue de la part de l'institution scolaire. De la participation aux commémorations, il n'en est pas question. Si la notion de génocide est bien appréhendée en classe, la Shoah est davantage valorisée comme objet d'apprentissage en raison de sa spécificité et de son ampleur.

Cependant, la liberté pédagogique laissée aux enseignants a permis à nombre d'entre eux de proposer à leurs classes dans les années précédant la recherche-action, des projets spécifiques intégrant le génocide contre les Tutsi au Rwanda. Les professeurs impliqués dans la recherche-action apparaissent donc éclairés, auto-formés à la mise en œuvre de projets pluridisciplinaires et exigeants.

La recherche-action se trouve ainsi investi comme espace supplémentaire, un espace de liberté, un appel d'air bienvenu pour développer un enseignement du génocide dans le cadre d'une pluridisciplinarité encore trop peu institutionnalisée.

L'attente des équipes pédagogiques est marquée : elle s'inscrit essentiellement dans deux directions : parfaire leur apprentissage dans la connaissance du génocide et participer à son enseignement ; et profiter de la recherche-action comme d'un temps d'enrichissement de leurs pratiques pédagogiques. Les outils pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de la recherche-action semble devoir ainsi trouver un public attentif et demandeur.

ANNEXE N°4 : Lettre d'informations aux parents d'élèves



LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS D'ÉLÈVES

OBJET : PROJET DE MÉMOIRE AUTOUR DU GÉNOCIDE PERPÉTRÉ CONTRE LES TUTSI AU RWANDA

Date,

La Ligue de l'enseignement vous informe que la classe de votre enfant va prochainement accueillir le témoignage d'un rescapé du génocide perpétré contre les Tutsi au Rwanda en 1994. Cet événement se déroulera au sein de l'établissement scolaire de votre enfant.

Ce témoignage intervient dans le cadre d'une recherche-action déployée à l'échelle nationale sur le développement de l'enseignement du génocide perpétré contre les Tutsi et la compréhension des fondements de ces entreprises de destruction humaine. Elle vise notamment à mieux appréhender la transmission intergénérationnelle à travers l'acte de témoigner d'un génocide devant les élèves. Les échanges enregistrés entre les élèves, le rescapé, un psychologue et l'équipe enseignante constituent un matériau essentiel à cette étude. Ils sont strictement anonymisés et en aucun cas utilisés à des fins commerciales.

Ce programme est mené conjointement par la Ligue de l'enseignement, association laïque et indépendante reconnue d'utilité publique et complémentaire de l'école, et Ibuka France, association qui œuvre pour la mémoire du génocide des Tutsi du Rwanda, la justice envers les génocidaires et le soutien aux rescapés. Il est financé par l'observatoire B2V des mémoires, la Fondation pour la Mémoire de la Shoah et le Fonds pour le civisme en ligne de Facebook.

Durant Le témoignage, le rescapé sera amené à évoquer son parcours avant, pendant et après le génocide. L'enseignant d'histoire-géographie aura préalablement contextualisé les faits historiques auprès des élèves afin que la rencontre se déroule dans les meilleures conditions.

Dans le prolongement de cette rencontre, une psychologue accompagnera les élèves dans la réception de ce témoignage. Elle sera en charge et en capacité d'écouter les ressentis de chacun lors d'un groupe de parole qui aura lieu quelques jours après le témoignage. Il est possible que l'enseignant ne soit pas présent lors de cet échange, pour des raisons de disponibilité horaires et/ou de confidentialité.

A la suite de ce temps fort et toujours sur le temps scolaire, les élèves auront la possibilité de produire une restitution artistique afin d'exprimer physiquement, matériellement, visuellement leurs apprentissages et leurs ressentis vis-à-vis du parcours qu'ils auront achevés, à la manière d'un « contre-don » offert au rescapé qu'ils auront rencontré.

Pour toute demande d'information relative au projet, merci de vous adresser à :
Chloé Créoff, coordinatrice du parcours : cceoff@ligueparis.org

ANNEXE N°5 : Déroulement des témoignages

► TABLEAU : RÉCAPITULATIF DES DATES, LIEU ET CONDITIONS GÉNÉRALES DES RENCONTRES

ÉTABLISSEMENT	DATE	DURÉE	NOMBRE TÉMOIGNAGES	NOMBRE ÉLÈVES	NIVEAU	LIEU
Lycée Victor Duruy Paris 7ème	Lundi 10/01/22	2h	1 rencontre	37 élèves	Terminale	Chapelle
Lycée Auguste Renoir Asnières-sur-Seine	Jeudi 20/01/22	2h	1 rencontre	60 élèves	Terminale	Amphithéâtre
Lycée Diderot Paris 19ème	Lundi 14/02/22	2h 2h	2 rencontres dans la même journée	32 élèves	Seconde	CDI Salle de classe
Lycée Brassens Paris 19ème	Lundi 07/14/22	2h	1 rencontre	30 élèves	Seconde	Salle de classe
Lycée Léonard de Vinci Paris 15ème	Mardi 22/03/22	2h	1 rencontre	18 élèves	Troisième	Salle de classe
Collège Roland Dorgelès Paris 18ème	Vendredi 01/04/22	1h30	1 rencontre	28 élèves	Troisième	Salle de classe
Lycée Modeste Leroy Évreux	Vendredi 21/01/22	2h 2h	2 rencontres dans la même journée	52 élèves 29 élèves	Terminale Seconde	Salle de classe Salle de classe
Lycée Stendhal Aiguillon	Vendredi 28/01/22	4h	1 rencontre	37 élèves	Terminale	Salle de classe
Lycée Paul Valéry Sète	Mardi 09/02/22 Jeudi 24/03/22	2h 1h30	2 rencontres sur 2 journées distinctes	31 élèves 34 élèves	Terminale	Salle de classe Salle de classe
Collège Raoul Dufy Lyon	Jeudi 07/03/22	1h30 1h30	2 rencontres dans la même journée	45 élèves 45 élèves	Troisième	Gymnase Gymnase
Collège Clément Marot Lyon	Mardi 08/03/22	1h30 1h30	2 rencontres dans la même journée	30 élèves 27 élèves	Troisième	CDI CDI

► UNE ANALYSE DES QUESTIONS DES ÉLÈVES

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Les différentes questions posées par les élèves ont été thématiques en plusieurs catégories pour rendre compte de toute la diversité des questions posées. Au total, notre corpus compte 520 questions qui sont ici synthétisées en thématiques les plus représentatives :

► Des questions culturelles

- Vos frères et sœurs n'ont pas tous le même nom de famille : pourquoi ?
- Quelle est la signification de votre nom de famille ?
- Est-ce que vous voulez apprendre à votre enfant le kinyarwanda ?

► Des questions sur l'avant génocide

Caractéristiques sociales et géographiques

- D'où venez-vous au Rwanda ?
- Quel était votre âge au moment du génocide ?
- Est-ce que tout le monde est Tutsi dans votre famille ? Aviez-vous des Hutu dans votre famille ?
- Est-ce que vous aviez honte d'être Tutsi avant ou pendant le génocide ?

Les origines du génocide

- Quelle est selon vous l'origine de la folie génocidaire et de la haine ?
- Si le pays n'avait pas été colonisé, pensez-vous que le pays aurait connu un tel drame ?

La propagande anti-tutsi

- Comment perceviez-vous la haine anti-tutsi ?
- Quelle propagande entendiez-vous contre les Tutsi ?
- Ressentiez-vous des discriminations à votre rencontre ?
- Avez-vous été menacé avant 1994 ? En quoi consistaient ces menaces ?
- Avez-vous écouté la Radio Télévision Libre des Mille Collines (RTLM) ?
- Avez-vous lu le journal Kangura ?

Les persécutions avant 1994

- Avez-vous senti le génocide ? Avez-vous pensé à fuir le Rwanda avant 1994 ?
- Est-ce que votre famille a fui les premières persécutions ? Si oui, où est-elle allée ?
- À partir de quel moment vous avez vu que la haine montait entre les Hutu et les Tutsi ?
- Pourquoi vos parents vivaient-ils dans des lieux différents ?

La désignation « Tutsi »

- Quand et comment avez-vous découvert que vous étiez Tutsi ? Quand vous aviez quel âge ?
- Qu'est-ce que vous disaient vos parents sur le fait d'être Tutsi ?
- Comment la différence entre Hutu et Tutsi était présentée à l'école ?
- Avez-vous subi des discriminations à l'école ?

Les rapports entre Hutu et Tutsi

- Avez-vous des amis Hutu à l'école ?
- Avez-vous vu des professeurs Tutsi harcelés par des enfants Hutu ?

► Des questions sur la période du génocide

Le début du génocide

- Comment avez-vous appris ou compris le début des massacres ?

La proximité avec les tueurs

- Connaissez-vous ceux qui ont voulu attenter à votre vie et celle de votre famille ?

- Avez-vous des amis ou de la famille qui s'est retourné contre vous ?

Le profil des tueurs

- Est-ce que les Hutu étaient obligés d'adopter l'idéologie génocidaire ?
- Est-ce que des Tutsi ont participé au génocide pour se sauver ?
- Y avait-il des femmes chez les génocidaires ?
- Quel a été le rôle des Twa pendant le génocide ?

Les enfants de couple Hutu / Tutsi

- Existait-il des couples Hutu / Tutsi ?
- Quel était le statut et le sort des enfants issus de « mariage mixte » entre Hutu et Tutsi ?

Les blessures pendant le génocide

- Avez-vous été blessé pendant le génocide ?
- Avez-vous pensé à vous ôter la vie vous-même ?

Les conditions de survie

- Comment avez-vous fait pour subvenir à vos besoins ?
- Comment se déroulait une journée au moment du génocide ?
- Qu'est-ce qui vous a fait tenir tout le temps où vous avez dû vous cacher pour survivre ?
- Quelles étaient vos conditions de survie ?
- Est-ce que quelqu'un vous a aidé pendant le génocide ?
- Avez-vous reçu de l'aide d'un Hutu ?
- Est-ce que des Hutu ont été tué pendant le génocide ?
- Avez-vous tenté de falsifier votre carte d'identité ?

Le rôle de l'église

- Est-ce que l'église a participé au génocide ?

Le fonctionnement du pays

- Durant le génocide, le pays fonctionnait-il « normalement » avec des commerces ouverts ?

La résistance

- Existait-il des réseaux de résistance ou d'aide pendant les mois du génocide ?
- Est-ce que les Tutsi étaient armés au moment du génocide ? Est-ce qu'ils se sont défendus ?
- Connaissez-vous des personnes qui faisaient partie du Front Patriotique Rwandais (FPR) ?

Le rôle de la communauté internationale

- Que pensez-vous du rôle joué par la communauté internationale pendant le génocide ?
- Avez-vous croisé des casques bleus ? Vous ont-ils protégé ou pas ?
- Avez-vous ressenti le désengagement de la communauté internationale ?

La censure

- Les média rwandais censuraient-ils le génocide ?

► **Des questions sur l'après-génocide**

Un retour critique

- Est-ce qu'on aurait pu éviter le génocide ?

La mémoire du génocide

- Comment se sont passés les mois qui ont suivi le génocide ?
- Combien votre famille compte-t-elle de rescapés ?
- Avez-vous fait des recherches pour retrouver les corps de vos proches ?
- Avez-vous pu enterrer les corps de vos proches dignement ?
- Existe-t-il mes mémoriaux ? Si oui, qu'en pensez-vous ?
- Vous avez fourni des photos aux mémoriaux ?
- Est-ce que ce statut de rescapé vous donne des responsabilités particulières ?
- Avez-vous un lieu pour vous recueillir ?

Le départ du Rwanda

- Quand avez-vous quitté le Rwanda ?
- Quand êtes-vous arrivé en France ? Et pourquoi avoir choisi la France ?
- Pourquoi avoir choisi la France alors qu'elle est impliquée dans le génocide ?
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées en France ? Parlez-vous le français ?
- Quel a été votre parcours géographique jusqu'à la France ?
- Est-ce que votre pays vous manque ?

Rendre justice

- Que pensez-vous de la manière dont la justice est ou a été rendue contre les génocidaires ?
- Avez-vous assisté à des Gacaca ? Y avez-vous témoigné ou pris parti ?
- Que pensez-vous des Gacaca ?
- Avez-vous assisté ou témoigné pendant des procès ?
- Que pensez-vous du TPIR ?
- Avez-vous porté plainte contre vos tortionnaires ?
- Avez-vous de la rancune envers les génocidaires ?
- Quel est votre sentiment envers les Hutu ?
- Avez-vous eu envie de vous venger ?
- Les Hutu qui ont été jugés pour génocide, comment ils vivent dans la société ?

La responsabilité internationale

- Avez-vous de la rancune envers la Belgique et la France ?

Le pardon

- Combien de temps avez-vous mis pour pardonner ?

Se reconstruire

- Comment avez-vous pu vous reconstruire après un tel drame ?
- Quelles seraient les différentes étapes de votre reconstruction après ce que vous avez vécu ?
- Comment refaire confiance et rebâtir des relations sociales ?
- Votre conception de la vie a-t-elle changé ?

Le rapport à la religion

- Quel rôle la religion a-t-elle joué dans votre reconstruction ?
- Êtes-vous encore croyant ?

Les relations actuelles entre Hutu et Tutsi

- Craignez-vous que les persécutions anti-Tutsi reprennent au Rwanda ?
- Pensez-vous que les persécutions pourraient reprendre avec le départ de Paul Kagame ?
- Existe-t-il encore des tensions aujourd'hui entre Hutu et Tutsi ?
- Comment s'est faite la réconciliation entre Hutu et Tutsi ?
- Avez-vous aujourd'hui des amis Hutu ?
- Est-ce que des gens nient l'existence du génocide ?

La relation France / Rwanda

- Comment sont les relations entre la France et le Rwanda aujourd'hui ?

La communauté des survivants

- Avez-vous rencontré et échangé avec d'autres victimes Tutsi ?
- Avez-vous gardé contact avec d'autres survivants ?
- Avez-vous rencontré des victimes d'autres crimes de masse comme la Shoah par exemple ?

Les liens familiaux

- Avez-vous encore votre famille au Rwanda ?
- Avez-vous retrouvé de la famille au Rwanda après le génocide ?

Le rapport au Rwanda

- Êtes-vous retourné au Rwanda ?
- Envisagez-vous de retourner y vivre ?
- Ressentez-vous de la peur quand vous retournez au Rwanda ?
- Quelle est la politique mémorielle au Rwanda ?
- Est-ce que les Tutsi ont été aidés psychologiquement après le génocide ?

Les sauveurs

- Avez-vous gardé contact avec ceux qui vous ont sauvé et évacué ?
- Est-ce que la mémoire des familles Hutu qui ont aidé les Tutsi est considérée au Rwanda ?
- Avez-vous gardé contact avec les voisins qui vous ont aidé ?

La culpabilité des Hutu

- Est-ce que des Hutu ressentent de la culpabilité d'être Hutu ?

La transmission de l'histoire du génocide

- Est-ce que l'histoire du génocide est enseignée à l'école au Rwanda ?
- Comment ont été éduqués les gens qui sont nés après le génocide ?
- Est-ce que parler du génocide est tabou au Rwanda ?
- Parlez-vous du génocide avec votre famille ? Avec vos enfants ?
- Avez-vous reçu un soutien psychologique après le génocide ?

Le rapport au témoignage

- Qu'est-ce qui vous a décidé à venir témoigner devant nous aujourd'hui ?
- Est-ce que vous avez témoigné devant des enfants rwandais ?
- Pour vous, témoigner est un devoir ou un besoin ?
- Parler du génocide est-il libérateur pour vous ? Est-ce qu'il vous aide à vous reconstruire ?
- Est-ce que c'est douloureux de raconter son histoire à des élèves ?
- Quel message voudriez-vous faire passer ?
- Êtes-vous heureux aujourd'hui ?

► Des questions que les élèves disent ne pas avoir osé poser au témoin-rescapé

- Comment vous sentez-vous quand vous vous adressez à nous ?
- Comment s'est faite la réconciliation entre Hutu et Tutsi ?
- Est-ce que vous avez retrouvé le corps de votre fils ?
- Quel est votre vision de la mort aujourd'hui ?
- Comment arrivez-vous à profiter de la vie ?
- Dans quelles circonstances sont morts vos parents ?
- Vous sentez-vous coupable de vous en être sortie ?

CONDUIRE UNE RÉUNION DE PRÉPARATION AU TÉMOIGNAGE

Cette réunion, qui se tient en présentiel ou en visioconférence, doit permettre une mise au point et une organisation logistique autour de la venue d'un témoin-rescapé en classe.

À titre indicatif, une trame narrative vous est ici proposée pour animer ce temps d'échange et préparer le témoignage en classe.



1. PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANT ET DE SES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

Dans la mesure où l'histoire du génocide va être abordée en classe, il est nécessaire d'en avertir le témoin-rescapé notamment pour lui indiquer qu'il n'aura pas lui-même à présenter l'histoire du génocide lors de son témoignage. Si il/elle souhaite revenir dessus avec les élèves, il est cependant tout à fait libre de le faire. Pour introduire la réunion, vous pouvez **présenter votre démarche pédagogique**, la problématique retenue et les supports ou formes d'enseignement envisagés (exposition, film, exposés, spectacle, étude de textes, etc).

2. DESCRIPTION DE LA CLASSE

Présenter la classe impliquée (nombre d'élèves), le profil de classe (genre, âge), leur spécificité (classes de lycée général ou professionnel, enseignement de spécialité), la réception et l'attitude des élèves face au projet.

3. PRÉSENTATION DU TÉMOIN-RESCAPÉ ET DE SON EXPÉRIENCE DE TÉMOIGNAGE

Il s'agit d'associer pleinement le témoin-rescapé au projet pédagogique. Ces réunions n'ont pas vocation à être une présentation unilatérale d'un projet pédagogique déjà figé, mais bien à **un dialogue** qui doit permettre aux enseignants de présenter leur projet mais également d'écouter les motivations du témoin-rescapé et prendre en compte ses attentes, ses craintes, ses remarques et recommandations.

4. EN VUE DU TÉMOIGNAGE EN CLASSE, LE TÉMOIN-RESCAPÉ SOUHAITE-IL ENTRER EN CONTACT AVEC LA CLASSE AVANT SON TÉMOIGNAGE VIA NOTAMMENT L'ÉCHANGE D'UN MAIL OU D'UNE LETTRE DE PRÉSENTATION ?

5. LE TÉMOIN-RESCAPÉ EST-IL AUTEUR D'UNE ŒUVRE QU'IL SOUHAITE PRÉSENTER À LA CLASSE ?

Cette œuvre peut prendre des formes diverses (livre, film, poème, etc) ; les élèves doivent-ils avoir pris connaissance de cette œuvre avant pour pouvoir en discuter le jour du témoignage ?

6. QUELLE FORME PREND LE TÉMOIGNAGE ?

Différentes configurations sont possibles :

► Dans un **premier cas**, le témoin-rescapé livre un récit écrit aux élèves en amont du témoignage puis répond aux questions des élèves qu'il a ou non, selon son souhait, reçu au préalable quelques jours avant le témoignage.

► Dans un **second cas**, le témoin-rescapé livre un récit oral en classe avant de répondre aux questions des élèves qu'il a ou non, selon son souhait, reçu au préalable quelques jours avant le témoignage. Dans cette configuration, est-ce qu'il souhaite recevoir ces questions au fur et à mesure de son récit ou préfère-t-il faire une présentation puis ensuite donner la parole aux élèves ?

► Dans un **troisième cas**, le témoin-rescapé répond aux questions des élèves qu'il a ou non, selon son souhait, reçu au préalable quelques jours avant le témoignage sans avoir livré de parole écrite ou orale au préalable. Les questions des élèves sont, dans cette configuration, uniquement basées sur l'enseignement reçu en classe.

7. LE TÉMOIN-RESCAPÉ SOUHAITE-IL RECEVOIR LES QUESTIONS EN AVANCE ? Y A-T-IL DES QUESTIONS AUXQUELLES IL NE SOUHAITE PAS RÉPONDRE OU DES THÉMATIQUES QUE LE TÉMOIN-RESCAPÉ NE SOUHAITE PAS ABORDER ?

8. QUEL EST LE LIEU DU TÉMOIGNAGE ET COMMENT LA SALLE EST-ELLE DISPOSÉE ?

La rencontre peut se faire aussi bien une salle de classe, un amphithéâtre, un CDI ou tout autre salle qui doit convenir au témoin-rescapé et qui peut être visité en fin de réunion. Il en va de même pour la disposition de la salle : quand certains préfèrent une disposition classique, d'autres préfèrent une disposition en arc de cercle. **Les élèves peuvent être invités à s'investir dans la mise en place du lieu** qui accueille le témoignage.

9. QUELLE EST LA DURÉE DU TÉMOIGNAGE ?

Le temps de la rencontre est pensé sur le **format de deux heures** qui semble le plus approprié mais il revient au témoin-rescapé d'indiquer le temps qu'il souhaite consacrer au témoignage qui peut généralement varier entre 1h30 et 3h. Une pause peut également être proposée pendant le témoignage.

10. D'UN POINT DE VUE LOGISTIQUE, DE QUOI LE TÉMOIN-RESCAPÉ A-T-IL BESOIN ?

À cette occasion, on pense notamment à un rétroprojecteur pour partager un powerpoint, des photos de familles, des chansons, des vidéos, la carte du Rwanda, la région des Grands Lacs ou tout autre support.

11. DANS LA MESURE OÙ VOUS SOUHAITERIEZ EFFECTUER UNE CAPTATION AUDIOVISUELLE DE L'ÉVÉNEMENT À DES FINS PÉDAGOGIQUES, LE TÉMOIN-RESCAPÉ EST-IL D'ACCORD POUR QUE CELA SOIT RÉALISÉ ?

12. CONVENIR D'UNE DATE POUR LE TÉMOIGNAGE EN CLASSE.

Il s'agit de communiquer au témoin-rescapé les éléments logistiques essentiels : adresse de l'établissement, moyen de s'y rendre et prise en charge ou non des frais de déplacement voire d'hébergement ou de nourriture pour lui et son éventuel accompagnant.

ANNEXE N°8 : Conduire un débriefing avec les élèves

ENSEIGNER
TÉMOIGNER

1/2

CONDUIRE UN DEBRIEFING AVEC LES ÉLÈVES

L'objectif de ce debriefing est de soutenir la verbalisation des élèves sur ce qu'ils ont ressenti et les conséquences de cette rencontre pour eux. Il s'agit d'aider les élèves à exprimer des émotions alors même qu'ils ont été soumis à des récits difficiles qui peuvent les figer.

L'intérêt principal est de favoriser la création d'un fil de pensée.



L'enseignant sera attentif au travers de ce debriefing à clôturer cette expérience intense vécue avec les élèves (temps de préparation du témoignage, témoignage et débriefing : trois temps différenciés dans le projet). Pour animer ce temps et dans la mesure où cela est rendu possible, il apparaît pertinent d'associer à cet échange un.e autre adulte de l'établissement comme un.e psychologue scolaire par exemple.

Pour introduire ce debriefing, nous encourageons les enseignants à **énoncer certaines règles aux élèves** :

- Ce n'est pas un temps scolaire à proprement parler, les élèves ne seront ni évalués ni notés.
- Chacun a droit à la parole et il est demandé de ne pas se moquer.

Nous proposons trois approches pour ce débriefing, trois regards pouvant se croiser. Ces propositions sont des outils à réfléchir et à utiliser selon les modalités, les désirs des enseignants et le style de chacun d'entre eux. Il ne s'agit pas d'appliquer à la lettre un déroulé de questions mais plutôt d'amener par différents chemins les élèves à exprimer leurs ressentis.

• UNE APPROCHE OUVERTE

Afin de ne pas être trop brutal et direct, nous conseillons d'aborder le sujet en leur demandant s'ils ont repensé au témoignage le soir même ou dans le week-end et s'ils en ont parlé entre eux ou avec des gens de leur entourage (parents, frères, soeurs...).

On peut aussi aborder la discussion de manière plus intellectualisée avec une question du type « *Qu'est-ce que vous en avez retenu ?* ». Choisir cette tournure permet de mettre les affects à distance. La parole des élèves peut alors être facilitée.

Il est intéressant de les faire réfléchir aux motivations profondes du témoin-rescapé « *À votre avis, pourquoi il/elle est venu.e témoigner auprès des élèves, quel est son objectif et à quoi ça lui sert ?* » Cela permet par le jeu des identifications et des représentations de proposer à l'élève d'imaginer le cheminement par lequel est passé le témoin-rescapé et tenter ainsi de faire l'expérience sensible de sa réalité.

Pour amener les élèves à expliciter leurs propos, on reprend leurs termes ou on reformule leur phrase. Par exemple si l'élève dit « *ça se voyait qu'elle était triste* », on peut répondre « *tu vois qu'elle était triste de parler de ce qu'elle a vécu* ». L'élève sera alors amené naturellement à en dire plus ou cela va stimuler d'autres élèves dans ce sens.

Une autre manière d'aborder leurs ressentis est de leur demander si ça ressemblait à ce qu'ils s'étaient imaginé, tant au niveau du contenu, que de la posture du témoin-rescapé en général : *Ont ils été surpris par certains éléments ? Ont-ils été gênés face à certains détails, est-ce qu'ils ont été touchés par d'autres ?*

On peut demander aux élèves s'il y a des questions auxquelles ils ont pensé après ou même des questions qu'ils n'ont pas osé lui poser. À chaque réponse, on peut encourager l'élève à préciser « *Qu'est-ce qui t'intéresse exactement ?* » ; « *Qu'est-ce qui t'a gêné et empêché de poser cette question ?* ». Si l'élève ne répond pas ou reste flou, on peut lui faire des propositions « *Est-ce que tu n'as pas demandé parce que tu avais peur de la/le blesser ?* » ; « *Est-ce que tu trouves que c'est difficile d'en parler devant tout le monde ?* ». Ces propositions devraient faciliter la verbalisation et donner accès aux représentations des élèves.

Si l'enseignant se sent suffisamment à l'aise avec son propre vécu au cours du témoignage, il peut exprimer ce qu'il a ressenti (par exemple dire qu'on a pu trouver certaines choses choquantes ou difficiles à entendre). L'idée est de montrer qu'il n'est pas impossible d'« avouer » qu'on a été déstabilisé et de faire le premier pas si les élèves ont du mal à le faire.

Dans l'ensemble nous encourageons à relancer les questions des élèves pour les faire préciser ce qu'ils disent et il devient alors possible de généraliser aux autres élèves « *Il y en a d'autres parmi vous qui ont pensé à ça aussi ? Qui ont ressenti ça ?* ». La participation du groupe peut amener les élèves à creuser leurs impressions et même à débattre en groupe.

• UNE APPROCHE ORIENTÉE

Il est possible pour engager la discussion avec les élèves de leur proposer d'écrire sur un papier un mot avec la consigne « *Vous pouvez écrire un mot que vous a évoqué le témoignage entendu en classe* ». Les mots sont ensuite ramassés et mis dans un panier. L'enseignant tire au sort chaque mot et le lit devant la classe, sans que l'on sache quel élève a écrit ce mot. À la fin de la séance, si le temps imparti est écoulé et qu'il reste des mots dans le panier, tous les mots seront lus devant le groupe même s'ils ne peuvent pas être discutés.

L'idée est alors d'entreprendre une réflexion collective sur les ressentis des élèves. La plupart du temps, ce ne sont d'ailleurs pas les élèves qui ont écrit le mot qui participent en premier.

Comme dans la première approche plus ouverte, on peut s'appuyer sur l'expression des élèves pour les amener à reformuler et demander si d'autres partagent ce point de vue. Lorsque les élèves peinent à exprimer leurs émotions, l'enseignant peut s'appuyer sur ses propres ressentis pour faciliter l'expression des élèves « *Moi ce mot me fait penser à...* » ou « *J'ai ressenti les choses de cette manière ...* ». Cette formule plus orientée est une ouverture à l'expression de tous les élèves. Elle va s'enrichir ensuite dans la discussion par les questions de l'enseignant qui seront les mêmes que dans l'approche ouverte : « *En avez-vous parlé dans votre entourage ?* »

• UNE APPROCHE APPUYÉE

Certains élèves ont été encouragés à produire dans l'in vivo du témoignage des productions type dessins ou mots. L'enseignant peut alors demander aux élèves de ramener leurs productions. Le principe de l'association libre reste identique aux deux autres approches. Ce type de travail est favorable pour les groupes d'élèves en difficulté avec la mise en mots.

Pour accompagner les enseignants dans la préparation de ce débriefing avec les élèves, il est envisageable de solliciter l'avis d'un « référent psychologue ».

► **Les enseignants peuvent en formuler la demande à l'adresse suivante : contact@enseigner-temoigner.org**



