Document généré le 6 août 2025 07:07

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Échec du vivre-ensemble au Rwanda : quelle est la responsabilité des manuels scolaires d'histoire ?
The Failure of Living-Together in Rwanda: What is the responsibility of history textbooks?

Éric Mutabazi

Volume 48, numéro 1, winter 2013

Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation. Regards africains, français et québécois
Education and the Challenge of Learning to "Live Together:" Perspectives from Africa, France and Quebec

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1018405ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1018405ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Mutabazi, É. (2013). Échec du vivre-ensemble au Rwanda : quelle est la responsabilité des manuels scolaires d'histoire ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *48*(1), 131–153. https://doi.org/10.7202/1018405ar

Résumé de l'article

Le Rwanda, enclavé dans la région des Grands Lacs en Afrique centrale, a connu la guerre et les massacres aboutissant au génocide de 1994. Plusieurs penseurs et chercheurs ont tenté d'expliquer les raisons de ces massacres inhumains et monstrueux qui ont ravagé ce pays. Alors que les facteurs politiques, historiques et économiques sont plus souvent évoqués pour justifier ces horribles événements, cette contribution consiste à dégager la responsabilité des manuels scolaires d'histoire dans l'échec du vivre-ensemble au Rwanda avant le génocide. Notre analyse des contenus des manuels scolaires révèle que certaines valeurs transmises à travers l'enseignement de l'histoire du Rwanda ont généré toutes sortes d'injustices, d'inégalités, de victimisation, de souffrances, etc., à l'école et dans la société. Nous essaierons de montrer en quoi le contenu des manuels a contribué à l'échec du vivre-ensemble au Rwanda et nous proposerons des perspectives qui pourraient guider l'élaboration du nouveau contenu contribuant à la paix, à l'unité et au vivre-ensemble au Rwanda après le génocide.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2013

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.
https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.
Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.
https://www.erudit.org/fr/

ÉCHEC DU VIVRE-ENSEMBLE AU RWANDA : QUELLE EST LA RESPONSABILITÉ DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE ?

ÉRIC MUTABAZI *Université Catholique de l'Ouest en France*

RÉSUMÉ. Le Rwanda, enclavé dans la région des Grands Lacs en Afrique centrale, a connu la guerre et les massacres aboutissant au génocide de 1994. Plusieurs penseurs et chercheurs ont tenté d'expliquer les raisons de ces massacres inhumains et monstrueux qui ont ravagé ce pays. Alors que les facteurs politiques, historiques et économiques sont plus souvent évoqués pour justifier ces horribles événements, cette contribution consiste à dégager la responsabilité des manuels scolaires d'histoire dans l'échec du vivre-ensemble au Rwanda avant le génocide. Notre analyse des contenus des manuels scolaires révèle que certaines valeurs transmises à travers l'enseignement de l'histoire du Rwanda ont généré toutes sortes d'injustices, d'inégalités, de victimisation, de souffrances, etc., à l'école et dans la société. Nous essaierons de montrer en quoi le contenu des manuels a contribué à l'échec du vivre-ensemble au Rwanda et nous proposerons des perspectives qui pourraient guider l'élaboration du nouveau contenu contribuant à la paix, à l'unité et au vivre-ensemble au Rwanda après le génocide.

THE FAILURE OF LIVING-TOGETHER IN RWANDA: WHAT IS THE RESPONSIBILITY OF HISTORY TEXTBOOKS?

ABSTRACT. Rwanda, landlocked in the Great Lakes region in Central Africa, has known war and massacres resulting in the 1994 genocide. Many critics and researchers have attempted to explain the reasons behind the inhuman and monstrous massacres that ravaged this country. While political, historical and economical factors are more often invoked to justify these horrible events, this article seeks to draw attention to the responsibility of history textbooks in the failure of living-together in pre-genocide Rwanda. Our analysis of textbook content reveals that certain values transmitted through the teaching of Rwanda's history has generated injustice, inequality, victimisation, suffering, etc., at school and in society. We attempt to demonstrate how textbook content contributed to the failure of living-together in Rwanda and we propose alternative perspectives to guide the development of content that can contribute to peace, unity and living-together in post-genocide Rwanda.

Depuis 1994 jusqu'à aujourd'hui, les manuels scolaires d'histoire du Rwanda ont été supprimés. On leur a reproché d'avoir participé et joué un rôle dans la transmission des idéologies qui ont divisé la population rwandaise. Cette critique se retrouve dans le rapport du Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MINEPRISEC) et du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture (MINESUPRES) (1995). Il souligne ceci :

> La plus grande faiblesse de l'éducation rwandaise était donc son contenu.... Les manuels scolaires d'histoire et d'éducation civique à tous les degrés d'enseignement s'efforçaient de justifier une politique discriminatoire. L'éducation populaire était détournée de ses objectifs initiaux. En effet, au lieu d'éradiquer l'ignorance dans la population, on a mis en place un système de propagande et d'incitation à la haine ethnique et régionale en exploitant savamment l'ignorance de la population. (p. 16)

Le rapport continue en montrant le rôle de l'éducation en général et du contenu des manuels d'histoire en particulier dans les événements qu'a connus le Rwanda. Il fait grief de l'histoire enseignée du Rwanda à travers les manuels scolaires, d'avoir joué un rôle dans la haine, les conflits et les rivalités ethniques qui ont conduit le Rwanda à la guerre, aux massacres et au génocide de 1994. C'est dans ce cadre que les manuels scolaires d'histoire ont été suspendus à l'école primaire et secondaire, jusqu'à ce que de nouveaux manuels soient publiés (p.16). Cependant, comme le montre ailleurs Gasanabo (2004), cette décision de suspendre les manuels ne provient pas des résultats d'une recherche scientifique sur le rôle de l'enseignement de l'histoire dans le génocide. Cette suspension est liée aux émotions et à la colère suscitée par la situation sociopolitique du moment. Dès lors, on se pose la question de savoir en quoi les manuels scolaire d'histoire ont contribué à l'échec du vivre-ensemble au Rwanda.

Dans cette présente contribution, nous allons analyser le contenu des manuels scolaires d'avant le génocide afin de déterminer les valeurs et idéologies qu'ils véhiculaient et leurs responsabilités dans l'échec du vivre-ensemble au Rwanda.

ÉTUDE CONCEPTUELLE

Identité ethnique

L'identité qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche, c'est l'identité ethnique, car, les conflits dans l'ensemble de l'Afrique, dans la région des Grands Lacs et au Rwanda en particulier, sont souvent fondés sur l'aspect identitaire ethnique. Il convient donc de parler du phénomène de l'ethnie en général et de l'ethnicité. Nous verrons comment émerge une identité au milieu d'une multitude d'autres, et comment les membres d'un groupe humain se positionnent par rapport à leurs diverses appartenances, qu'elles soient

prescrites ou choisies. Il nous revient enfin de chercher à comprendre ce qui rend les identités conflictuelles et meurtrières.

De l'identité individuelle à l'identité ethnique

Maalouf (1998) définit l'identité comme ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne. Cette identité montre l'homme dans son unicité, avec son nom, son visage, son rôle, son histoire et sa culture propre à lui seul. Taboada-Léonetti (1990) abonde dans le même sens en expliquant que « l'identité est essentiellement un "sentiment d'être" par lequel un individu éprouve qu'il est un 'moi,' différent des "autres?" » (p. 43). Autrement dit, pour ces deux auteurs, l'identité de chaque personne est constituée d'une foule d'éléments qui ne se limitent pas à ceux qui figurent sur les registres officiels : l'appartenance à une tradition religieuse, à une nationalité, à un groupe ethnique ou linguistique, à une famille plus ou moins élargie, à une profession, à une institution, à un milieu social, etc. Ainsi, Maalouf explique que l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes. Elle se construit. Ce qui détermine l'appartenance d'une personne à un groupe donné, dit Maalouf, c'est l'influence d'autrui. Elle peut provenir des proches qui cherchent à se l'approprier, ou de l'influence de ceux d'en face qui s'emploient à l'exclure.

Taboada-Léonetti (1990) prolonge cette pensée de Maalouf en montrant que l'identité exprime aussi une double appartenance : il s'agit de l'appartenance individuelle, subjective, relevant du champ psychologique et de l'appartenance sociale qui se situe dans le rapport à l'autre, dans l'interactif, relevant du champ sociologique. Comme Maalouf, Taboada-Léonetti (1990) confirme que c'est le regard des autres qui renvoie à chacun « un visage, une personnalité, des rôles sociaux, que l'individu peut accepter ou rejeter, mais par rapport auxquels il ne peut éviter de se déterminer » (p. 44). En d'autres mots, c'est par le rapport à l'autre, aux réseaux d'interaction familiaux et sociaux que s'élabore l'identité individuelle. Cependant, les libéraux comme MacIntyre (1993), et Taylor (1994) privilégient davantage dans leurs conceptions identitaires l'appartenance que nous pouvons qualifier de communautarisme de l'individu. Pour eux, la véritable identité d'un sujet se définit essentiellement par son appartenance à une communauté, à une ethnie, à un groupe. L'identité véritable de la personne est une identité « dialogique » ou communautaire. C'est ce qui doit la déterminer.

Mbonda (2006) tente de nous donner une conception plus équilibrée et plus élargie de l'identité. Cette conception tient compte de trois niveaux d'identité : le niveau individuel, le niveau groupal et le niveau de l'universalité humaine. D'abord, le niveau individuel concerne le sujet dans sa singularité, son histoire, son visage, son nom, ou dans ce qui le définit en tant qu'être distinct des autres. Chaque individu a conscience de cette singularité, et personne ne peut accepter que son moi se dissolve dans un groupe. Ensuite, le niveau groupal renvoie à l'appartenance de l'individu au groupe racial, tribal ou ethnique

dans lequel il est né et socialisé. Contrairement au niveau individuel qui répond à des caractéristiques des traits physiques et psychiques particuliers, le niveau groupal répond à des caractéristiques renvoyant au groupe ethnique dont on fait partie ; l'héritage biologique et l'héritage culturel me relient à une communauté particulière, laquelle se distingue d'autres communautés, d'autres cultures, et ainsi de suite. Enfin, le niveau de l'universalité de l'espèce humaine rattache l'individu à un ensemble encore plus vaste, où le singulier se définit par son insertion dans l'espèce humaine universelle, se considère, voire se rattache à ce qui est humain.

Cependant, pour Mbonda (2006), parmi ces trois niveaux d'identité, l'identité ethnique compte beaucoup plus que les deux autres niveaux car il est difficile aujourd'hui (pour un Africain ou non) de se définir sans faire référence à l'autre, à un groupe auquel l'individu fait partie, à une communauté de langue, de culture, à une ethnie. Le paradoxe fondamental pour l'individu est de dire « je » en pensant en « nous » :

> L'individualité est structurellement investie par la culture particulière d'un groupe qui marque profondément sa manière de penser, de sentir, d'agir et d'habiter le monde. Dans l'identité d'un individu s'entrecroisent ce qui le singularise et ce qui le rattache à une communauté. C'est pourquoi le mépris de la communauté culturelle d'appartenance d'un individu peut avoir sur lui le même effet offensant que le mépris de sa personnalité individuelle. (Mbonda, 2006, p. 138)

De l'identité ethnique à l'ethnicité

Amselle (2008) explique que, fondamentalement, le concept de l'ethnie n'a et ne présente aucune connotation raciale ou raciste, même si au début le mot fut utilisé pour définir d'une manière péjorative les peuples dans leur altérité, les étrangers et les païens. C'est à partir du XIX^{e} siècle que le vocabulaire ethnique a été repris dans cette acception pour désigner les particularités des races humaines. Il (le concept de l'ethnie) s'est dès lors clairement inscrit dans la problématique raciale qui caractérisait cette époque.

Mais, jusqu'à aujourd'hui, le concept d'ethnie est plus complexe, plus confus et plus difficile à cerner. Plusieurs chercheurs (sociologues, économistes, anthropologues, etc.) ont essayé de réfléchir et d'analyser ce concept afin d'en dégager une définition scientifique. Mais, beaucoup d'entre eux, ne le distinguent pas des termes tels que clan, lignage, tribu, société, culture, formation sociale, nation et ensemble culturel. Amselle (2008), en se référant à différents auteurs comme Mercier, Nicolas et Barth, a mis en relief les principales caractéristiques de l'ethnie, telles que la langue parlée et originale qui est difficile à assimiler et qui a peu de rapports avec celle des autres populations voisines, le profil morphologique, l'origine historique, la religion pratiquée, l'implantation territoriale, la tradition dominante ou émergente, les valeurs partagées qui présentent des traits d'initiation secrète et qui tendent à resserrer la solidarité.

Cependant, tous ces éléments ne montrent pas clairement comment et de quelle manière l'ethnie devient quelquefois l'objet d'une croyance subjective. En effet, dans son ouvrage *Économie et société*, Max Weber (1971) définit les groupes ethniques comme des groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou les deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation. Pour Weber, la communauté ethnique diffère de la communauté de parenté dans le sens où la communauté ethnique n'est en soi qu'une vie en commun à laquelle on croit. Elle diffère du parentage auquel appartient une activité communautaire réelle. Elle n'est pas une communauté au sens habituel du mot, mais un élément qui facilite la communalisation.

Breton (1981) abonde dans le même sens que Weber (1971), mais il mentionne la dialectique entre l'ethnie et l'État. Pour lui, les États peuvent privilégier grandement certaines ethnies aux dépens des autres. Réciproquement, les ethnies jouent un rôle essentiel comme support des États. Les relations souvent conflictuelles entre les États et les ethnies peuvent passer par une série de solutions ou de situations stabilisant les rapports de force entre les uns et les autres. Ces solutions peuvent être l'indépendance nationale, l'unité nationale, l'assimilation, les transferts et échanges de populations, les plébiscites ethniques ou les partitions. Le génocide qui est présenté par l'auteur comme une élimination, une destruction physique, une extermination, un déracinement ou dispersion des ethnies fait aussi partie des solutions évoquées par Breton.

Ainsi, c'est cette dialectique entre l'ethnie et l'État qui conduit souvent à l'ethnicité. Cette dernière constitue pour Martiniello (1995) une des formes majeures de différenciation sociale et politique d'une part, et de l'inégalité structurelle, d'autre part, dans la plupart des sociétés contemporaines. Elle repose sur la production et la reproduction de définitions sociales et politiques de la différence physique, psychologique et culturelle entre des groupes dits ethniques qui développent entre eux des relations de différents types (coopération, conflits, compétition, domination, reconnaissance, etc.). En effet, pour l'auteur, l'ethnicité est liée à la classification sociale des individus et aux relations entre groupes dans une société donnée. Elle ne peut émerger que lorsque des groupes ont un minimum de contacts entre eux et doivent partager des idées sur leurs spécificités culturelle, physique ou psychologique réciproques, afin de reproduire leur existence en tant que groupe (Martiniello, 1995). Selon l'auteur, l'ethnicité peut avoir une forme de classification sociale et politique et une forme d'inégalité structurelle parmi d'autres ou bien, selon l'époque et les contextes sociaux, elle peut n'avoir aucune pertinence dans les rapports sociaux.

L'ethnicité peut donc constituer un axe objectif de clivage social dans les sociétés contemporaines (Martiniello, 1995). C'est dans ce cadre que Poutignat et Streiff-Fenart (1995) considèrent l'ethnicité comme l'expression d'intérêts communs, un reflet des antagonismes économiques, une extension de la parenté, un système culturel, une forme d'interaction sociale et ainsi de suite. Quant à Délannoi et Tanguieff (1991), ils la considèrent comme une prescription et comme une stratégie, parce que l'ethnicité peut être prescrite ou imposée par un groupe dominant ou par un choix personnel.

L'identité ethnique et l'ethnicité en Afrique

Dans son article « La dynamique de l'ethnicité en Afrique noire », Coulon (1997) étudie les soubresauts de l'ethnicité dans le contexte africain. L'auteur commence par s'inscrire en faux contre la tendance à analyser la plupart des faits d'actualité africains selon la grille de l'ethnicité. Cette tendance prend l'ethnicité comme une catégorie explicative désignant des groupes d'appartenance fondés sur la tradition, repliés sur eux-mêmes et donc primitifs, avec des connotations évoquant leur particularisme et même leur agressivité. De même, il prend ses distances vis-à-vis de ceux qui affirment que l'ethnicité relève de l'invention pure et simple de la colonisation, qu'elle constitue une fausse conscience, et qu'elle doit être appréhendée comme une manipulation de l'identité par des groupes d'intérêts.

Coulon (1997) entend montrer que l'ethnicité est une représentation et un phénomène social produit par des acteurs et des situations historiques. Il veut mettre l'accent sur la modernité de l'ethnicité pour marquer son articulation au changement social. Pour lui, l'ethnie n'est pas une structure de base immuable. Elle n'existe pas sans ethnicité, c'est-à-dire sans la croyance dans ce sentiment d'appartenance qui est le fruit d'une instrumentalisation. Toutefois, cette dernière n'est possible que parce que l'ethnicité est un langage compris par les auteurs. L'ethnie et l'ethnicité sont donc une construction historique. C'est cette histoire de l'ethnicité qui permet d'expliquer sa saillance dans les sociétés africaines contemporaines. À ceux qui considèrent que l'ethnie est une création coloniale, l'auteur reconnaît un avantage. Leur argument permet de montrer les effets de l'intervention coloniale dans la perception des sociétés africaines et dans leur structuration. Ce qu'il leur reproche, par contre, c'est de présupposer la passivité et l'impuissance des populations africaines.

Coulon (1997) affirme pour sa part l'existence de dynamiques plus anciennes. Il donne l'exemple des révolutions islamiques en Afrique qui remontent aux XVIII^{e} et XIX^{e} siècles. Celles-ci auraient entraîné des cristallisations et des reformulations identitaires. Ce fut le cas des révolutions qui ont opposé les jihadistes peuls aux populations païennes en Afrique de l'Ouest. L'obsession coloniale de l'ethnicité résulte de trois logiques. D'abord, celle de l'évolutionnisme qui voue le monde africain à un primitivisme ethnique, tout en affirmant que certaines ethnies sont plus civilisées que d'autres (cas des Tutsis du Rwanda). Ensuite,

celle de la colonisation qui est une mise en œuvre historique de la mission civilisatrice de l'Occident. Enfin, celle de la culture bureaucratique étatique qui organise administrativement la domination coloniale. L'auteur fait aussi référence au processus de réinterprétation et réappropriation de l'ethnicité par des couches intermédiaires africaines. Le fait colonial devint ainsi conscience ethnique. En réaction aux stéréotypes et réifications ethniques imaginés par les colonisateurs, les Africains se mirent à développer pour leur propre compte des identités que les Européens leur avaient attribuées (cas des Bétés en Côté d'Ivoire face à l'afflux des planteurs étrangers sur leurs terres).

Identités ethniques conflictuelles et meurtrières

Selon Maalouf (1998), lorsque les membres du groupe social en général et du groupe ethnique en particulier sentent que leur mémoire collective, c'est-à-dire leurs intérêts, leur ordre d'idées, leurs préoccupations et leur tradition sont menacés, ils peuvent poser des actes libérateurs et de vengeance. En effet, cet auteur identifie deux faits qui rendent les « identités meurtrières ». D'abord, il indique la conception qui réduit l'identité à une seule appartenance (par la mémoire collective du groupe), installe les hommes dans une attitude partiale, sectaire, intolérante, dominatrice, quelquefois suicidaire, les transformant ainsi en tueurs ou en partisans des tueurs. Il y a ensuite la conception sceptique qui, à chaque nouveau massacre identitaire, s'empresse de décréter qu'il en a été de même depuis l'aube de l'histoire et qu'il serait illusoire et naïf d'espérer que les choses changent. Dans ce cas, les massacres ethniques sont traités comme des crimes passionnels collectifs (de mémoire collective), certes regrettables, mais compréhensibles et inévitables car inhérents à la nature humaine.

Maalouf (1998) se demande comment et de quelle manière l'identité devient meurtrière. Autrement dit, pourquoi tant de personnes commettent des crimes au nom de leur identité religieuse, ethnique, nationale ou autre. Il se demande aussi s'il en a été ainsi depuis l'aube des temps, ou bien s'il y a des réalités spécifiques à notre époque. Ainsi, Maalouf fait remarquer qu'aucune des appartenances ne prévaut de manière absolue. C'est dans celle où les gens se sentent le plus menacés que les revendications sont les plus farouches. On a tendance à se reconnaître dans son appartenance la plus attaquée. Soit qu'on ne se sent pas la force de la défendre, soit qu'on l'assume et la proclame avec fracas. L'appartenance qui est en cause envahit alors l'identité entière. Dans ce cas, ceux qui la partagent se sentent solidaires, se rassemblent, se mobilisent, s'encouragent mutuellement, s'en prennent à ceux d'en face. En effet, affirmer son identité devient dès lors un acte de courage, un acte libérateur (Maalouf, 1998).

C'est ainsi qu'apparaissent les meneurs dont la mission est de canaliser la rancœur montante. À ce stade, tout est prêt pour que survienne ce que l'auteur appelle la folie meurtrière. Par folie meurtrière, il faut entendre cette propension qu'ont les hommes à se muer en massacreurs lorsqu'ils sentent leur groupe menacé. À partir de cet instant agit le sentiment de peur qui n'obéit

pas toujours à des considérations rationnelles. Il arrive qu'il soit exagéré et même paranoïaque. Ossah (2006) mentionne ailleurs que la référence excessive à la mémoire collective ethnique (surtout dans le cas des conflits ethniques) entraîne une manipulation de la mémoire et rend impossible la reconstruction d'une identité « nationale », ainsi que la perspective vers le futur. Ossah (2006) ajoute même que l'usage négatif de la mémoire ethnique peut donner lieu à une « tragédie humaine » (p. 44).

Enfin, Ruiz (1999) se demande ce qu'on peut faire pour résoudre les conflits identitaires. Ainsi, il précise que la question n'est pas d'opérer une intégration culturelle. En effet, il n'existe aucune culture dans laquelle s'intégrer. Ce qui existe, c'est une intégration civile, sociale, économique et politique. La société, et non la culture, est le domaine qui réclame l'intégration, dit Ruiz. Dans cette perspective, la mémoire collective et l'identité ethnique ne constituent pas des éléments de base et de références pour former une société (nation), mais c'est la mémoire collective de toute la société, c'est-à-dire l'histoire de tous les groupes qui composent la société (Halbwachs, 1950), et l'obéissance aux lois de l'État, c'est-à-dire la citoyenneté, qui doivent être des éléments de référence pour construire et organiser une nation.

MANUELS SCOLAIRES

Selon Choppin (1994), le mot manuel vient de l'étymologie latine manus, qui signifie la main. Le mot se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Cependant, le manuel a fini par prendre le sens de l'ouvrage qui présente les programmes scolaires. C'est dans ce cadre que Vial (1979) décrit le manuel scolaire comme « un résumé maniable de connaissances, établi à l'intention des élèves d'une classe définie pour une discipline déterminée » (p. 294). Ainsi, Laville (cité par Caritey, 1993) montre, de son côté, que le manuel scolaire est composé de plusieurs éléments comme des récits-textes, des documents écrits et iconographiques, des tableaux, des graphiques, des cartes, des résumés, des sommaires, des glossaires, des lexiques, des questions complémentaires, des exercices. Pour Caritey (1993) le manuel scolaire est parfois accompagné d'un mode d'emploi et de documents en annexe.

Pour ces auteurs, chaque manuel scolaire est un support qui ne contient que du contenu éducatif. Il se conforme à un programme d'enseignement défini, suivant les pays ou les régions. Il est conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissances. C'est donc un outil principal de référence pédagogique dont les enseignants et élèves utilisent pour transmettre et apprendre « le savoir enseigné ». Leur structure varie en fonction des objectifs poursuivis et des méthodes mises en œuvre, mais également en fonction du développement d'autres instruments (supports audiovisuels, logiciels éducatifs, etc.).

Les manuels sont aussi, selon Choppin (1993), de puissants vecteurs d'idéologie et de culture, dans la mesure où, même s'ils n'exercent plus aujourd'hui un monopole, ils peuvent encore participer activement à la diffusion d'un système hiérarchisé de valeurs auprès d'un public particulièrement réceptif à cause de son âge : « Les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques : ce sont aussi les produits des groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures » (p. 5). Stray (1993), dans son article sur « Quia nominor Leo : Vers une sociologie historique du manuel », abonde dans le même sens que Choppin. Il qualifie le manuel scolaire de « produit culturel composite qui donne d'un savoir reconnu une version pédagogique rigoureuse » et qui « se trouve au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'édition et de la société » (pp. 77-78).

Ainsi, Choppin (1993) mentionne à nouveau que les visées identitaires et culturalisées des manuels scolaires commencent au XIX^{e} siècle avec la formation d'États-Nations où le système éducatif visait généralement un enseignement populaire et uniforme. Plusieurs États cherchaient à promouvoir leurs productions scolaires nationales conformément à leurs options politiques, à leurs idéologies, à leurs identités et à leur langue sans recourir à des modèles étrangers. Aujourd'hui encore, le manuel scolaire est considéré comme un produit national, au même titre que la monnaie, le drapeau, etc. C'est dans ce sens que, dans plusieurs pays, la rédaction et l'autorisation des livres de classe passent sous la tutelle du ministère de l'Éducation et que l'État contrôle la politique des manuels scolaires.

Il est donc à souligner que ces manuels sont des outils pédagogiques de référence d'une discipline donnée, selon le niveau d'étude (de classe), et selon les pays et les régions. Cela dit, ils sont fabriqués pour permettre la transmission du savoir suivant l'âge de l'enfant, le pays et sa politique éducative, ainsi que le programme scolaire à dispenser. La détermination du contenu des manuels dépend donc des objectifs à atteindre dans chaque savoir à enseigner et des attentes du pays et de la région. Ainsi, comme les sociétés changent et évoluent, les manuels sont aussi appelés à changer selon l'évolution de la société dans laquelle ils sont utilisés.

En effet, les mots comme « ces manuels ne sont plus d'actualité », « ces manuels n'apprennent plus rien aux élèves », « ces manuels ne répondent pas aux attentes de la société », « ces manuels ne facilitent pas la transmission de la discipline » ou « les enfants d'aujourd'hui ne sont plus aptes à cause du contenu transmis dans les manuels » sont davantage entendus dans les écoles ou dans les familles qui souhaitent voir leurs jeunes élèves (enfants) s'adapter à des situations nouvelles. On peut même dire que « les manuels changent selon la société, et la société selon les manuels ». Qu'en est-il, avec les manuels d'histoire ?

Manuels scolaires d'histoire

De même que les manuels scolaires en général transmettent des connaissances sur les disciplines données, les manuels d'histoire contribuent aussi à la transmission du savoir concernant le passé de l'homme et son environnement. Ces livres d'histoire répondent aux préoccupations « idéologiques », éducatives et culturelles de leur époque nous dit Caritey (1993). Pour cet auteur, le contenu des manuels d'histoire renvoie à des référents propres à la société dans laquelle il a été produit. Autrement dit, ils sont « les outils serviles » de puissants processus de transmission, c'est-à-dire, les voies indispensables par lesquelles on transite pour favoriser l'apprentissage de l'histoire.

En effet, la spécificité des manuels d'histoire par rapport aux autres manuels scolaires est que ceux-là ont une influence capitale sur la sensibilisation des membres de la société et servent à modeler leur sensibilité : « Nul doute… qu'ils ne contribuent de façon particulièrement efficace à modeler une sensibilité, à imposer certains thèmes, à diffuser au plus profond de la conscience commune certains mythes et certaines images » (Sémidei, cité par Caritey, 1993, p. 137). Les manuels d'histoire tentent donc de construire une mémoire et une identité collective des membres d'une nation issus pourtant de diversités ethniques et culturelles.

C'est dans ce sens que les manuels d'histoire proposent des connaissances de deux sortes. Les premières sont reliées au court terme, aux événements « naissances, mariages et morts illustres, batailles, jours qui ont ébranlé le monde » et les secondes se situent dans le « long terme et se rapportent à des « objets » tels que les groupes sociaux, les institutions, la démographie » (Revel, cité par Caritey, 1993, p. 141). Quant aux valeurs et aux idéologies, Caritey montre à nouveau que « ce ne sont que différentes composantes d'un message global, véhiculé par les manuels, sur le passé » (p.141). On peut les analyser et les décrire séparément, mais généralement elles se complètent.

Un autre élément qui les caractérise est la présentation chronologique des événements passés, liés à des groupes sociaux, des institutions, la démographie, etc. Les manuels d'histoire tentent d'expliquer et de faire comprendre ces événements afin de favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance sociale et nationale qui permet une ouverture sur le futur. En d'autres mots, les manuels d'histoire, comme la télévision, les livres, les musées, les films, les théâtres, etc., sont des moyens utilisés pour transmettre la mémoire collective d'une nation, nous dit Caritey (1993), parce qu'ils jouent un rôle primordial dans la connaissance et le cadre interprétatif des faits historiques.

En effet, l'auteur déclare qu'à travers l'enseignement de l'histoire et l'utilisation d'un manuel, on arrive à intégrer de façon systématique et ordonnée les premiers contenus mentaux relatifs au passé, et leurs illustrations semblent faciliter cette intégration. Caritey (1993) confirme à nouveau que lorsque les membres d'une société ne suivent plus le cours d'histoire, il y a risque de transformer la

mémoire historique. Dans ce cas, l'importance de l'apport du manuel diminue et certains contenus mentaux, pour la plupart des connaissances, disparaissent dans l'oubli. D'autres événements, le plus souvent reliés au cadre interprétatif, sont remplacés par de nouveaux contenus qui proviennent de l'évolution de l'histoire savante et qui sont plus ou moins diffusés par les différents médias.

En somme, le manuel scolaire d'histoire est l'un des outils utilisés pour transmettre « le savoir d'histoire ». Il est censé jouer un rôle d'explication en vue de comprendre les événements passés. Mais comme le précise Martineau (1999, p. 133), les événements historiques sont des produits pensés, des représentations construites par la démarche intellectuelle pour comprendre le présent, et l'enseignement de l'histoire, une construction permettant aux élèves, la compréhension des réalités. C'est pourquoi, le manuel scolaire d'histoire comme d'autres manuels sont souvent au service des milieux sociaux et éducatifs. À ce niveau, une nouvelle question se pose : quel a été le rôle des manuels scolaires d'histoire du Rwanda dans l'éducation du vivre-ensemble?

DES ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de cette recherche, la méthode d'analyse du contenu nous a semblé indispensable. Il s'agit de découper le texte « en fonction des idées ou des mots qu'il contient, ceux-ci étant choisis ou recensés en liaison avec l'objectif cherché » (Grawitz, 2001, p. 606). Nous sommes d'avis avec Berelson que cette méthode « est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative, du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter » (cité par Grawitz, 2001, p. 606). En effet, Grawitz a essayé d'analyser les trois points essentiels qui se trouvent dans cette définition, à savoir : la description objective, systématique et quantitative.

En effet, la première consiste à respecter « des consignes suffisamment claires et précises » (p. 606) afin que les autres chercheurs analysant le même contenu « obtiennent les mêmes résultats » (p. 606). Cependant, ces chercheurs doivent se mettre d'accord sur « les aspects à analyser, les catégories à utiliser et la définition opérationnelle de chaque catégorie » (p. 606). Quant à la description systémique, le contenu « doit être ordonné et intégré dans les catégories choisies en fonction du but poursuivi » (p. 607). Ceci suppose qu'il faut tenir compte de tous les éléments en relation avec l'objectif. Enfin, la description quantitative consiste à « dénombrer des éléments significatifs, de calculer leur fréquence, etc. » (p. 607).

En décrivant la méthode analytique des manuels, Caritey (1993) explique qu'il faut combiner deux techniques (approches) dans l'analyse des manuels. La première approche « d'un événement ou d'un thème » (p. 146) est qualitative. Elle consiste à rechercher « la présence ou l'absence d'une caractéristique donnée » (p. 146). Pour Caritey, « une lecture "flottante" des manuels permettait de noter les points qui paraissaient importants et de relever les différents

manuels qui en traitaient » (p. 146). La deuxième approche est quantitative. En effet, une deuxième lecture permet d'étudier des manuels de façon quantitative, en cherchant « la fréquence des thèmes, des mots ou des symboles retenus » (p. 146).

Nous avons donc utilisé la méthode d'analyse du contenu telle qu'elle est présentée par Caritey (1993) et Grawitz (2001). En effet, l'analyse qualitative du contenu nous a aidé à décrire, à travers les manuels scolaires d'histoire du Rwanda, des thèmes importants qui constituaient l'enseignement de cette histoire et qui traitaient des relations entre les Rwandais. Elle nous a aidé aussi à relever la présence ou l'absence de certains thèmes. Quant à l'analyse quantitative, nous l'avons utilisée pour en étudier la fréquence. Ainsi, la fréquence de certains thèmes et l'absence d'autres nous a permis de déterminer l'idéologie dominante véhiculée par ceux-ci, qui a guidé l'orientation générale de l'enseignement de l'histoire du Rwanda. Cependant, comme l'explique Grawitz (2001), l'analyse qualitative de contenu ne doit pas s'enfermer dans une hypothèse hâtive, parce que l'explication émise au départ, en fonction de tel contenu, devra rendre compte également des nouveaux messages. Ceux-ci peuvent être fort différents dans leur expression, tout en poursuivant les mêmes objectifs ou encore en en ajoutant quelques-uns que l'analyste devra aussi détecter.

Pour réaliser l'analyse du contenu des manuels, nous avons d'abord sélectionné tous les manuels retrouvés, utilisés pour enseigner l'histoire au Rwanda. Ensuite, nous avons repéré ceux qui traitent la question du « vivre-ensemble » entre les différentes ethnies qui composent le Rwanda, c'est-à-dire les parties et les chapitres qui sont en rapport avec notre problématique. Il nous paraît donc nécessaire de décrire d'abord tous les chapitres enseignés à chaque niveau du primaire et du secondaire et de déterminer ensuite ceux qui nous intéresseront dans l'analyse et les interprétations du contenu de l'histoire enseignée au Rwanda.

PRÉSENTATION DU CONTENU DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE

Comme je le montre ailleurs (Mutabazi, 2010), lorsque nous analysons et interprétons le contenu de l'enseignement de l'histoire sociopolitique nationale[1], nous remarquons que son contenu fut basé sur les différents thèmes traitant la question du vivre-ensemble entre Rwandais. Dans cette perspective, les thématiques concernant la population rwandaise, le système d'ubuhake et les inégalités sociales, la colonisation et la révolution de 1959 ainsi que le Rwanda sous la I^re^ et la II^e^ République constituaient le nœud du contenu des manuels scolaires. Ils représentaient respectivement 26,1 %, 3,4 %, 26,6 % et 4,5 % du contenu de tous les manuels. En d'autres mots, ces thématiques englobaient 60,6 % de tout le contenu des manuels utilisés pour enseigner l'histoire du Rwanda à l'école primaire et secondaire.

La population rwandaise

Dans les manuels d'histoire, la population rwandaise est décrite comme un peuple divisé en trois ethnies ou castes différentes : les Batwa, les Bahutu et les Batutsi (Minisiteri y'amashuri abanza n'ayisumbuye 1982, 1983, 1985). Ces différences se trouvent au niveau de leurs origines, de la période de leur installation au Rwanda, de leurs activités et caractéristiques physiques, économiques, politiques et sociales. En effet, la connaissance de l'origine et du peuplement des trois « ethnies » était enseignée à partir de la 6e année du primaire, donc à l'âge de 12, 13 ou 14 ans. Cela était également abordé en 8e année du primaire (c'est-à-dire à 14, 15 ou 16 ans) et dans toutes les classes du secondaire (entre 15 et 23 ans), dans le manuel de l'*Histoire du Rwanda, Ire partie* (MINEPRISEC, 1987) et dans l'*Introduction à l'histoire du Rwanda* (Heremens, 1973).

Les Batwa s'y trouvaient présentés comme des autochtones. Ils étaient les premiers à habiter le Rwanda et les forêts d'Afrique centrale. De petite taille et apparentés morphologiquement aux Pygmées, ils étaient des chasseurs, des potiers. Quant aux Bahutu, même s'ils arrivèrent après les Batwa (entre le VIIe et le Xe siècle), ils étaient décrits aussi comme des autochtones, parce qu'ils étaient les premiers à défricher la forêt du Rwanda. Ils sont originaires de la côte du lac Tchad, agriculteurs, majoritaires et apparentés aux autres Bantu de l'Afrique centrale. Leur installation au Rwanda aurait été pacifique. Ils offraient des cadeaux aux chefs batwa et recevaient en retour de l'espace à cultiver. Enfin, les manuels scolaires présentent les Batutsi comme les derniers à s'installer au Rwanda (entre le Xe et le XIVe siècle). Ils seraient venus tantôt d'Asie, de la région du Caucase ; ils auraient passé de l'Afrique du Nord et de l'Est pour arriver au nord-est du Rwanda ; ils sont donc blancs à peau noire ; tantôt ils seraient tombés du ciel et auraient atterri dans la région dite de Mubari (au nord-est du Rwanda). Donc, ils sont des étrangers ou envahisseurs, minces et de haute taille (1,79 m en moyenne), et éleveurs de gros bétail.

Cependant, les manuels scolaires montrent qu'avant la formation de la société rwandaise (ou de l'État rwandais), il existait des principautés hutu et des principautés tutsi. Ainsi, selon les manuels scolaires, pour construire le même État rwandais les Batutsi (du clan « abanyiginya ») auraient conquis tous les pays des Hutu, par une série de raids-pillages et de conquêtes (les guerres), jusqu'à former le « Rwanda ancien » qui s'élargissait jusqu'aux territoires actuels de la République démocratique du Congo (ex-Zaïre) et de l'Ouganda. Ces manuels scolaires mentionnent bel et bien que le « Rwanda ancien » était la conquête des Batutsi du clan « abanyiginya » sur les autres ethnies, Bahutu et Batwa.

Le système d'ubuhake

Le système de clientèle ubuhake était enseigné à partir de la 5e année du primaire, c'est-à-dire à l'âge de 11, 12 ou 13 ans. Il était aussi transmis en 8e année du primaire et dans toutes les classes du secondaire, à travers les

manuels de l'*Histoire du Rwanda, Ire partie*, de l'*Histoire du Rwanda, IIe partie* (MINEPRISEC, 1989), et de l'*Introduction à l'histoire du Rwanda*. Il s'agissait de décrire, dans ces manuels, le système d'ubuhake, son origine, son processus de réalisation, sa valeur et ses conséquences vis-à-vis du peuple rwandais. Ainsi, le système d'ubuhake est-il arrivé au Rwanda par les Batutsi (8e année du primaire, MINEPRISEC, 1982, p. 111). Il était fondé sur l'acquisition de l'usufruit de la vache. En effet, la vache représentait la richesse au Rwanda ancien et occupait une place capitale dans la culture traditionnelle à cause des valeurs qu'elle véhiculait et des représentations sociales qu'elle suscitait. Ainsi, chaque personne souhaitait se l'approprier afin de devenir riche et respectée dans la société. L'un des moyens utilisés pour posséder ce symbole de richesse (la vache) était de passer par l'ubuhake. En effet, ce dernier se trouve défini par les manuels comme un contrat existant entre une personne d'un rang inférieur (Hutu ou Tutsi), faible, isolée et une personne (Tutsi) riche, bien placée dans la hiérarchie sociale. Ce contrat exigeait une série de droits et d'obligations réciproques. Concrètement, le client offrait différents services au patron et en retour, il recevait, de la part de son patron, le droit d'usufruit du bétail et la protection.

Cependant, les manuels décrivent ce contrat comme inéquitable. Nous avions affaire à un système de dominant/dominé. En effet, l'octroi des vaches n'était pas définitif ; tout dépendait du rapport relationnel entre le client et le patron. Ce dernier pouvait manifester une certaine humanité et attribuer les vaches à son client, ou au contraire se montrer rigide et en venir à rompre le contrat. Après la rupture, le patron reprenait toutes les vaches octroyées à son serviteur sans aucun jugement. Le patron exerçait donc un pouvoir extrême sur son client. En d'autres termes, le seigneur tutsi conservait le droit de nue-propriété des vaches. Ceci explique le souhait du serviteur de réaliser la volonté de son patron, afin d'éviter son mécontentement. Cependant, le manuel d'*Histoire du Rwanda, IIe partie* (MINEPRISEC, 1989) se réfère à l'avis de Reyntjens et d'autres auteurs. Il mentionne ainsi la quasi-impossibilité pour le client lésé de se défaire de ce contrat d'ubuhake sans s'attirer la colère du maître, car le patron cherchait un prétexte pour exiger de ce client « insoumis » une amende ou tout simplement la restitution de toutes ses vaches.

On retrouve dans les manuels d'autres méfaits du système d'ubuhake. Ainsi, les clients passaient tout leur temps chez leur patron et ne disposaient pas assez de temps de travail pour leur foyer. L'ubuhake a créé aussi une attitude et un comportement de malhonnêteté chez les Rwandais, parce que le client ne disait pas souvent la vérité. Ce dernier se voyait obligé d'établir un climat de confiance avec son chef. Pour y parvenir, le client utilisait souvent des mensonges contre les autres clients ou les autres chefs, afin de gagner la confiance de son maître. Par conséquent, l'ubuhake favorisait la soumission totale du client envers son patron. Il ne disposait donc d'aucune liberté et d'aucune autonomie dans ce contrat d'ubuhake. De surcroît, ce qui était déplorable

dans ce système, c'est que l'ubuhake liait non seulement les personnes qui y avaient librement souscrit, mais aussi leurs enfants.

> Le rapport ubuhake n'était pas rompu par la mort d'une des parties, mais hérité par les descendants masculins du shebuja et de l'umugaragu. Le contrat pouvait être terminé à l'initiative de l'une des parties ou des deux. Les vaches dont le seigneur avait la nue-propriété devaient alors être restituées par le client, qui était, quant à lui, libéré de ses prestations en faveur du patron. (Reyntjens, cité par MINEPRISEC, 1989, p. 71)

Les manuels présentaient donc le contrat d'ubuhake comme une forme déguisée d'esclavage qui profitait surtout aux propriétaires vachers tutsi. Autrement dit, il s'agit d'une forme de l'esclavage des Tutsi sur les Hutu. En plus du pouvoir politique que les Tutsi détenaient, le gros bétail leur conférait la puissance économique provenant des prestations de services des Bagaragu (client). Ils s'étaient également appropriés d'immenses étendues de pâturages servant naguère au labourage. Tout ce système d'organisation politique a créé au Rwanda un grand déséquilibre entre les deux groupes sociaux : les Tutsi et les Hutu, comme le soulignent les manuels scolaires.

De la colonisation à la révolution rwandaise de 1959

Au sujet de la période de la colonisation du Rwanda jusqu'à la révolution de 1959, le contenu trouvé dans les manuels scolaires mettait en évidence l'idée du soutien des colonisateurs en faveur des Batutsi. Les Allemands, puis les Belges auraient appuyé le pouvoir monarchique et contribué au renforcement de « l'hégémonie du groupe Tutsi » (MINEPRISEC, 1989, p. 101), en combattant pour le roi contre les attaques des différents rebelles rwandais et en renforçant l'emprise des gouvernants tutsi sur la masse paysanne au point de la rendre intolérable. Cependant, vers les années 1930, les manuels montrent que les Belges ont changé la conception du pouvoir politique au Rwanda. Le roi, qui était le chef suprême par excellence, a perdu de sa valeur. La symbolique de sa sacralité se trouvait déjà à moitié détruite. Les Belges ont même limité son pouvoir en lui interdisant d'appliquer et de réaliser certains faits, entre autres, la peine capitale, la nomination et la révocation des chefs indigènes sans leur accord et en lui imposant d'accorder la liberté de culte à ses sujets. Le roi était donc réduit à servir d'instrument d'exécution de leurs ordres et il régnait sans gouverner. Ainsi, vers les années 1957-1959, les manuels mentionnent que les Belges ont changé leur fusil d'épaule et qu'ils ont décidé de soutenir les Bahutu jusqu'à l'indépendance du pays. Plusieurs Bahutu ont adhéré à un même parti politique appelé Parti du Mouvement de l'Émancipation des Bahutu (PARMEHUTU) et ont décidé de lutter ensemble contre le pouvoir monarchique. Cette lutte a fini par la révolution de 1959.

En effet, le contenu des manuels scolaires d'histoire présente la Révolution rwandaise de 1959 comme une victoire des Hutu sur les Tutsi. Cette révolution, telle qu'elle est présentée dans les manuels de 5^{e} année du primaire, de

8e année du primaire, *Histoire du Rwanda, IIe partie* et *Introduction à l'histoire du Rwanda*, débute par la mort inopinée et mystérieuse du Roi Mutara Rudahigwa à Bujumbura au Burundi. Ce décès du Roi provoqua non seulement la colère et la haine des monarchistes contre l'Église catholique et l'administration belge mais aussi une querelle sur la succession du monarque défunt, car les traditionalistes tutsi, les intellectuels hutu et le Président belge voulaient profiter de cette occasion pour instaurer leur pouvoir. Ainsi, même si ce sont les traditionalistes tutsi qui finirent par introniser rapidement le Roi Kigeli Ndahindurwa, les Hutu et les Belges n'ont jamais accepté leur échec. Ils se sont retirés en silence mais « décidés de travailler d'arrache-pied pour abattre cette monarchie » (MINEPRISEC, 1989, p. 113).

Les manuels scolaires soulignent qu'à l'origine de la Révolution il y a eu les faux bruits de l'attentat envers Mbonyumutwa[2] par les jeunes de l'Union Nationale rwandaise (UNAR[3]). Dès cette nouvelle, les Bahutu et les Batutsi se sont livrés à une guerre sans merci. Les manuels de 5e année du primaire et de 8e année du primaire, l'*Histoire du Rwanda, IIe partie* et l'*Introduction à l'histoire du Rwanda*, précisent que les jeunes Bahutu ont tué et assassiné des centaines de Tutsi. Ils ont aussi chassé, pillé, détruit, et incendié les maisons des chefs batutsi. La fin de cette guerre interethnique a bouleversé les choses et, dans l'histoire du Rwanda, la page a été tournée en faveur des Bahutu. En effet, il y a eu des changements de structure politique et administrative de la société rwandaise. L'administration belge a nommé plusieurs Bahutu aux postes de chefs pour remplacer les chefs batutsi qui ont démissionné ou qui ont été, tués, éliminés, exilés, incarcérés, etc. Les manuels mentionnent que les Belges ont changé catégoriquement de position politique et qu'ils ont décidé d'être désormais du côté de la masse populaire hutu pour les raisons suivantes :

> Pour cela, nous devons favoriser les éléments d'ordre et affaiblir les éléments de désordre, en d'autres termes favoriser l'élément Hutu et défavoriser l'élément Tutsi. Parce que l'un sera obéi et l'autre pas. En conséquence nous avons pleine initiative pour mettre en place des sous–chefs Hutu, là où ils ont une chance de réussir avec l'aide de l'administration. (Reyntjens cité par MINEPRISEC, 1989, p. 129)

Ainsi, dès cette période, il y a eu des élections sans participation du parti politique de l'UNAR et sans présence du roi. Les partis PARMEHUTU, suivi de l'Association Pour le Promotion de la Masse (APROSOMA, partis majoritairement hutu) ont été victorieux, que ce soit au niveau communal, du parlement et de la présidence. Ce sera alors la fin de la monarchie tutsi et la suppression du tambour Kalinga.[4] Le Rwanda est devenu dès lors une république réalisée par les Hutu. Autrement dit, la révolution rwandaise s'est achevée avec la victoire de la démocratie sur l'arbitraire, déclare le manuel d'*Histoire du Rwanda, IIe partie*. Le Rwanda était désormais une république qui se préparait à son indépendance. Mais, les tensions, les guerres et l'entente entre les ethnies sont restées sans réponse. Cependant, cela n'a pas empêché

que le Rwanda soit considéré comme une république démocratique, sociale et souveraine. Le pays a eu son indépendance le 1er juillet 1962, sous le pouvoir du parti politique PARMEHUTU.

De l'indépendance à la IIe République

Le seul manuel scolaire utilisé pour enseigner cette période, *Histoire du Rwanda, IIe partie*, mentionne que, pendant la Ire République, le gouvernement avait trois objectifs à réaliser : d'abord, il devait assurer la sécurité du pays en luttant contre les attaques des exilés tutsi (appelés dans le manuel des « Terroristes inyenzi »)[5] qui combattaient pour le retour dans leur pays d'origine. Le manuel souligne qu'il y a eu agressions, assassinats et vols à main armée de la part des « Inyenzi ». Ces violences constituaient une menace considérable à la sûreté du pays et à la sécurité de ses habitants. Cependant, suite à ces attaques des « Inyenzi », plusieurs Tutsi de l'intérieur du pays étaient assassinés et subissaient des violences ethniques parce qu'ils étaient soupçonnés de complicités avec leurs frères de l'extérieur, et ce, malgré leur innocence.

Ensuite, le deuxième objectif de la 1re République était de satisfaire la masse populaire, car la majorité du peuple rwandais avait acquis la liberté et la démocratie. La féodalité avait été abolie. C'est dans ce cadre qu'il y a eu des réformes judiciaire, politique, économique, sociale et éducative pour que le peuple soit représenté d'une manière démocratique, et que tous soient égaux devant la loi. Enfin, le dernier objectif du gouvernement de la Ire République, tel qu'il est présenté par le manuel, était de réaliser la cohésion nationale. Cette cohésion consistait à ramener l'unité entre les groupes sociaux et ethniques qui composaient le Rwanda. Ce n'était pas chose facile à cause des événements de 1959 et des attaques que subissait la jeune République, mais c'était possible, car les Tutsi de l'intérieur avaient déjà accepté « l'hégémonie hutu ». Cependant, le manuel montre que cette unité ne s'est jamais réalisée. Par contre, il y a eu une division plus élargie et plus grave que la précédente. Ainsi, des divisions entre les Rwandais se sont produites au sein même du parti unique au pouvoir, le PARMEHUTU.

Les conflits, qui étaient en amont d'ordre ethnique, se sont transformés en aval, en ordre ethnique et régional parce que le pouvoir était détenu par des gens de même ethnie et région (les gens issus de l'ethnie hutu du centre du Rwanda, en majorité de la préfecture de Gitarama[6]). Autrement dit, cette unité nationale était complètement fragmentée et menacée. Suite à ces conflits sans fin, le manuel explique qu'il y a eu le coup d'État organisé et réalisé par un groupe d'officiers (militaires) afin de faire régner le calme. C'est le début de la IIe République. Le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement (M.R.N.D.) fût créé et il était le seul organe politique capable de rassembler en son sein toutes les forces vives du pays sans aucune discrimination d'ordre confessionnel, ethnique, régional ou social, etc. Pour justifier les raisons de la création de ce parti politique unique, le manuel d'*Histoire du Rwanda*, *IIe*

partie, (1989) explique qu'il était le seul moyen d'assurer et de garantir la réconciliation, l'unité nationale et de pacifier le pays.

DISCUSSION : EN QUOI LE CONTENU DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE AURAIT-IL CONTRIBUÉ À L'ÉCHEC DU VIVRE-ENSEMBLE ENTRE GROUPES ETHNIQUES AU RWANDA ?

Le contenu des manuels scolaires touchait instantanément les élèves et les acteurs de l'éducation. Cet enseignement abordait des faits et des événements passés qui ne dataient pas de plusieurs décennies ou siècles, mais de dizaines d'années. Autrement dit, le passé qui était transmis à l'école concernait les parents des enfants, leurs grands-parents, leurs oncles et tantes, leurs professeurs, leurs voisins, leurs amis et ennemis, etc. Donc, l'enseignement de l'histoire était leur vécu quotidien. En effet, les élèves apprenaient, les maîtres enseignaient et les parents racontaient, à travers l'enseignement de l'histoire, la manière dont ils avaient souffert.

Les acteurs de l'éducation d'origine ethnique hutu souffraient de la manière dont ils avaient été colonisés et des injustices qu'ils avaient subies de leurs frères tutsis et des colonisateurs allemands et belges.[7] Leurs souffrances étaient liées au fait qu'ils avaient enduré des injustices sociales, économiques et politiques ainsi que des agressions, des tueries, etc., des étrangers (Batutsi) qui ont conquis leur pays par la force et par les guerres. Ils souffraient aussi de la manière dont les Tutsi les avaient colonisés. Dans les manuels scolaires, il est montré que les Tutsi étaient les seuls qui possédaient tout le pouvoir au Rwanda. Le roi, la reine-mère, les grands chefs de la Cour, ainsi que les détenteurs du code royal étaient tous des Batutsi. L'administration militaire était aussi dominée par ces derniers, parce que les Bahutu ne s'occupaient que de voler et d'emporter des biens pillés du pays conquis. Par conséquent, ils (les Bahutu) ont été isolés de la gestion de la chose politique et publique (voir les manuels de 6e année du primaire, de 8e année du primaire, *Histoire du Rwanda, Ire partie et Introduction à l'histoire du Rwanda*).

Leurs souffrances provenaient également du fait que les manuels mentionnaient les injustices et méfaits du système de servage « ubuhake ». Ce système, tel qu'il était présenté par les manuels et certains auteurs comme Murego (1975) et Maquet (1954), était non seulement plein d'injustices en défaveur des Hutu, mais aussi il enfermait ces derniers (les Hutu) dans la pauvreté et l'éternelle souffrance liée à leur soumission aux Batutsi. Les professeurs, les parents, et surtout les jeunes Hutu souffraient aussi de la manière dont leurs grands-parents, leurs parents, etc., se sont vengés contre les Batutsi. Les manuels soulignent combien les Hutu ont tué, massacré, pillé, détruit, etc., les Batutsi (voir les manuels de 5e primaire [p. 163], de 8e primaire [p.135], de l' l'*Histoire du Rwanda, IIe partie* [p. 110-126] et de *l'Introduction à l'histoire du Rwanda* de *Heremans* [p. 87]). Ces faits provoquaient non seulement un sentiment de

culpabilité, de frustration, d'humiliation, de mépris, mais aussi de vengeance génératrice de la souffrance entre les acteurs de l'éducation bahutu, ce qui ne pouvait pas faciliter le vivre-ensemble entre eux et les Batutsi.

D'ailleurs, cette souffrance subie par les Bahutu a été le fondement et la base de la politique publique, économique, éducative, culturelle, ainsi de suite, des autorités de la I^re^ et de la II^e^ République presque exclusivement hutues. Pour reprendre les mots de Guillaume Erner (2006), ils ont « instrumentalisé et sacralisé la souffrance » (p. 10) des Hutu, et ils y ont fondé leurs ambitions politiques. Tous leurs programmes politique, économique, culturel, éducatif, leurs projets nationaux, ainsi que toute l'idéologie nationale avaient comme base impérative l'explication et l'application, l'injustice et l'esclavagisme des Hutu par les Tutsi. Oublier ces souffrances devenait, pour reprendre encore les mots d'Erner, un acte de pure trahison, un crime à condamner et un crime contre l'humanité. Le système se basait sur leurs souffrances (des Hutu) pour légitimer, légaliser et expliquer les raisons de leurs actes et de leurs politiques. En effet, le Rwanda a connu, dans cette période, les politiques dites des quotas ethniques ou l'équilibrisme ethnique [8]. Par ces politiques, les Bahutu devaient être représentés par un nombre proportionnel et équivalent à leur densité démographique.

À ce niveau, nous remarquons que les manuels retiennent la conception ethnique qui réduit les Hutu à une seule appartenance (par la mémoire collective du groupe), et les installent dans une attitude partiale, sectaire, intolérante (Maalouf, 1998). Ce contenu touche la mémoire collective du groupe ethnique hutu qui percevaient, à travers les manuels scolaires, que leurs intérêts, leurs préoccupations, leur tradition, ainsi de suite, avaient été menacés. Autrement dit, les manuels canalisent la rancœur des Bahutu. Dans ce cas, comme l'explique Maalouf (1998), ces manuels pouvaient les pousser à poser des actes libérateurs et de vengeance. Maalouf continue en montrant que ce qui rend « les identités meurtrières » (p. 37), c'est la conception sceptique qui, à chaque nouveau massacre identitaire, s'empresse de décréter qu'il en a été ainsi depuis l'aube de l'histoire et qu'il serait illusoire et naïf d'espérer que les choses changent.

Quant aux Batutsi, ils souffraient de la manière dont ils étaient représentés par le contenu des manuels scolaires. Ils étaient considérés comme des étrangers et des terroristes ayant envahi le pays des Batwa et des Bahutu (voir les manuels de 6^e^ primaire [pp. 133-139] et [pp.185-202], de 8^e^ primaire [pp. 97-102], de l'*Histoire du Rwanda, I^re^ partie* et de l'*Introduction à l'histoire du Rwanda* [pp. 21-41]; voir aussi Rutembesa, 2005, p. 16). Les manuels les représentaient aussi comme des dictateurs gouvernant le Rwanda par la force, le joug et l'esclavagisme (voir le manuel d'*Histoire du Rwanda, II^e^ partie*). Pour reprendre les mots de Gauléjac (1996), le contenu des manuels scolaires était l'une des sources de la honte pour les jeunes élèves, le corps enseignant, les parents, tous d'origine ethnique tutsi, qui apprenaient à travers l'enseignement de l'histoire, la manière dont

ils avaient traité les autres membres des groupes ethniques (Batutsi et Bahutu). Soulignons que Renault (2008) affirme que la honte est l'un des éléments qui aident à développer la souffrance, lorsqu'on essaie de définir l'ensemble des rapports entre l'identité personnelle et le monde.

Les acteurs de l'éducation issus des groupes batutsi souffraient aussi des douleurs qu'ils avaient subies, pendant la période de la Révolution, de la masse bahutu de 1959 jusque dans les années 1970 (voir les manuels de 5e primaire, *Histoire du Rwanda, IIe partie* et *Introduction à l'histoire du Rwanda*). Ils ont été pillés, tués, massacrés, jusqu'à prendre le chemin de l'exil. Ils souffraient aussi des injustices faites à leur égard et de la manière dont on les traitait dans la société rwandaise en général[9], mais aussi dans l'enseignement de l'histoire du Rwanda en particulier. Le manuel d'*Histoire du Rwanda, IIe partie* les présentait comme des ennemis du Rwanda, voire comme des terroristes qui voulaient écraser la République. Dans ce manuel, les Tutsi sont même animalisés. Ils sont appelés « inyenzi ». Ces nominations animalisées étaient une manière de montrer aux jeunes élèves, aux enseignants, aux parents, et ainsi de suite, les mœurs, les attitudes, les sentiments et les comportements des Batutsi (leur méchanceté, leur terrorisme, leur égoïsme, leur malignité), afin qu'ils puissent les détester, les haïr, les combattre.

Ainsi, ces souffrances des Tutsi attachées à leurs nominations animalisées à travers l'enseignement de l'histoire étaient associées à leurs souffrances causées par leur exclusion dans la vie politique et publique du pays, pendant la Ire et la IIe République. En effet, les Tutsi n'étaient pas représentés dans la gestion du pays et leur accès à l'école secondaire et à l'université était très limité. Les jeunes Tutsi intelligents, capables et brillants restaient en famille si le quota était atteint. Quant aux Tutsi exilés à l'extérieur du Rwanda, ils souffraient des actes et de la politique du dit pouvoir des Bahutu qui les avaient empêchés d'habiter leur pays natal et qui les avaient privés de leurs droits et de leur nationalité.

En somme, nous pouvons affirmer que ce contenu des manuels pousse les Tutsi à se sentir menacés et à se mobiliser pour se libérer des Hutu. En effet, comme le montre Maalouf (1998), aucune des appartenances ne prévaut de manière absolue. C'est dans celle où les gens se sentent le plus menacés que les revendications sont les plus farouches, parce qu'on a tendance à se reconnaître dans son appartenance la plus attaquée. Soit qu'on ne se sent pas la force de la défendre, soit qu'on l'assume et la proclame avec fracas. Dans ce cas, ceux qui la partagent se sentent solidaires, se rassemblent, se mobilisent, s'encouragent mutuellement, s'en prennent à ceux d'en face. En effet, affirmer son identité devient dès lors un acte de courage, un acte libérateur.

CONCLUSION

Le contenu des manuels scolaires d'avant le génocide n'intégrait pas tous les Rwandais et tous les élèves à la mémoire collective et à la conscience nationale. Il ne présentait pas l'histoire nationale comme la construction de la nation, mais comme le triomphe de certains groupes ethniques sur les autres. Autrement dit, les Rwandais n'étaient pas présentés comme un seul et même peuple, et la nation rwandaise était décrite par les manuels non pas comme une maison bâtie par tous les citoyens rwandais, mais comme l'affrontement de deux ethnies et la domination d'une ethnie sur les autres.

Au lieu de développer un sentiment d'appartenance sociale et nationale qui permet une ouverture à la diversité et à la préparation d'un avenir commun (Caritey, 1993), les manuels scolaires d'histoire favorisaient les sentiments de haine, de honte et de vengeance liés à l'appartenance ethnique, ce qui ne pouvait pas faciliter le vivre- ensemble des Rwandais en général et des élèves en particulier.

En effet, Renan (1992) explique que la nation est un héritage de gloire et de regrets d'événements passés à partager, un même programme à réaliser dans l'avenir. Mais, le souvenir des origines différentes des membres de la même nation, des horreurs causées ou subies, du sang versé, rendent impossible la réalisation d'une communauté de citoyens. En d'autres mots, une nation est caractérisée par le fait d'avoir souffert, joui, espéré ensemble, malgré les diversités de races et de langues (Renan, 1992).

Ainsi, dans cette période d'après guerres et génocide, le Rwanda a besoin de repenser le contenu de l'enseignement de l'histoire qui dépasserait cette concurrence des appartenances ethniques afin de réaliser le vivre-ensemble. L'erreur du passé devraint normalement permettre aux Rwandais de produire de nouveaux manuels scolaires qui auront comme objectif fondamental « le vivre-ensemble des citoyens rwandais ». Ces nouveaux manuels devraient être fondés sur les principes de la citoyenneté et les droits de l'homme tels que l'égalité, l'intérêt général, la justice, le respect mutuel, la dignité de la personne, l'estime de soi, la confiance et la reconnaissance. Ces principes sont sine qua non pour réaliser «le vivre-ensemble » au Rwanda.

NOTES

1. Nous avons analysé les manuels utilisés à l'école primaire et secondaire entre 1973 et 1994. Avant 1973, il n'existait pas de manuels d'histoire du Rwanda.
2. Mbonyumutwa est l'un des sous-chefs Hutu du Rwanda. Il fût élu premier président de la République en 1961.
3. UNAR était un parti en majorité tutsi.
4. Le tambour Kalinga était le signe emblématique de la royauté rwandaise.
5. *Inyenzi* signifie en français des cafards.

6. L'ancienne préfecture de Gitarama se trouvait au centre du Rwanda. Elle fait partie actuellement des régions de la Province du Sud du Rwanda.
7. Les manuels de 5e primaire, de 6e primaire, d'*Histoire du Rwanda, IIe partie* et d'*Introduction à l'histoire du Rwanda* montrent que les colonisateurs allemands et belges ont soutenu les Tutsi au détriment des autres ethnies, Hutu et Twa. Ces derniers auraient subi les injustices et les mépris de ce duel Colonisateur–Tutsi.
8. La politique dite d'équilibrisme ethnique fut utilisée pendant la Ire République et la IIe République. Elle était fondée sur des quotas ethniques et régionaux dans l'enseignement et dans la fonction publique. Le recrutement se faisait selon la proportion de 89 % des places pour les Hutu, 10 % pour les Tutsi et 1 % pour les Twa.
9. Le manuel d'*Histoire du Rwanda, IIe partie* décrit les injustices, les tueries, les pillages, etc., qui ont été faits à l'égard du groupe ethnique batutsi.

RÉFÉRENCES

Amselle, J.-L. (2008). Ethnie. Dans *Encyclopaedia Universalis, corpus 9, ESPAGNE-FORD*, (pp.260-262). Paris, FR : Edition Encyclopaedia Universalis France S.A.

Breton, R. (1981). *Les ethnies.* Paris, FR : P.U.F.

Caritey, C (1993). Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes. *Histoire de l'éducation*, *58*, 137-164.

Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire de l'éducation*, *58*, 165-185.

Choppin, A. (1994). Manuel scolaire. Dans Collection « réf. » rédacteurs P.Champy et C. Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et formation* (pp. 642-645). Paris, FR : Nathan.

Coulon, C. (1997). La dynamique de l'ethnicité en Afrique noire. Dans P. Birnbaum (dir.), *Sociologie des nationalismes* (pp. 37-53). Paris, FR : P.U.F.

De Gaulejac, V. (1996). *Les Sources de la honte*. Paris, FR : Desclée de Brouwer.

Delannoi, G. et Taguieff, P.-A. (1991). *Les théories du nationalisme*. Paris, FR : Kimé.

Erner, G. (2006). *La société des victimes*. Paris, FR : La Découverte.

Gasanabo, J.-D. (2004). Mémoire et histoire scolaire : le cas du Rwanda de 1962 à 1994 (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Suisse.Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, FR: Dalloz.

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*, Paris, FR: P.U.F.

Heremens, R. (1973). *Introduction à l'histoire du Rwanda.* Bruxelles, BE : Boeck.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris, FR : Grasset.

McIntyre, A. (1993). *Quelle justice ? Quelle rationalité ?* (Trad. M. Vignaux d'Hollande). Paris, FR : P.U.F.

Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris, FR: P.U.F.

Maquet, J.J. (1954). *Le système des relations sociales dans le Rwanda ancien*. Bruxelles, BE : Tervuren.

Mbonda, E. (2006). La justice ethnique dans un État multiethnique. Dans F. Eboussi Boulaga et A.- D. Olinda (dir.), *Le génocide Rwandais. Les interrogations des intellectuels africains* (pp. 133 – 143). Yaoundé, CM : Edition CLE.

Minisiteri y'amashuri abanza n'ayisumbuye. (1982). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 8, Igitabo cy'umwarimu*, Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga. Kigali, RW : Imprimerie scolaire.

Minisiteri y'amashuri abanza n'ayisumbuye. (1983). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 5, Igitabo cy'umwarimu*, Ibiro by'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga. Kigali, RW : Imprimerie scolaire.

Minisiteri y'amashuri abanza n'ayisumbuye. (1985). *Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu, umwaka wa 6, Igitabo cy'umwarimu*, Ubuyobozi bw'Integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'Agamije Amajyambere y'Imyuga. Kigali, RW : Imprimerie scolaire.

Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (1987). *Histoire du Rwanda, I^re partie*. Kigali, RW : Direction des Programmes de l'enseignement secondaire.

Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire. (1989). *Histoire du Rwanda, II^e partie*. Kigali, RW : Direction des Programmes de l'enseignement secondaire.

Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MINEPRISEC) et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture (MINESUPRES). (1995). *La politique et la Planification de l'éducation au Rwanda*. Kigali, RW.

Murego, D. (1975). *La révolution rwandaise 1959 – 1962*. Louvain, FR : Publications de l'institut des sciences politique et sociales.

Mutabazi, É. (2010). *Histoire savante, histoire enseignée dans une nation multiethnique et conflictuelle. Le cas du Rwanda* (Thèse de doctorat inédite). Université de Nantes, France.

Ossah, C. (2006). Mémoire et génocide. Dans F. Eboussi Boulaga et A.- D. Olinda (dir.), *Le génocide rwandais. Les interrogations des intellectuels africains* (pp. 41-56). Yaoundé, CM : Edition CLE.

Poutignat, P. et Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris, FR : P.U.F.

Renan, E. (1992). *Qu'est-ce qu'une nation*. Paris, FR : Presses Pocket.

Renault, E. (2008). *Souffrances sociales : Philosophie, psychologie et politique*. Paris, FR : La Découverte.

Reyntjens, F. (1984). *Pouvoir et droit au Rwanda* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Anvers, BE.

Rutembesa, F. (2005). Les récits du peuplement au Rwanda » Dans *Génocide de 1994, Idéologie et Mémoire* (pp. 7-37). Butare, RW: Edition de l'Université Nationale du Rwanda.Stray, C. (1993). Quia nominor leo : Vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'éducation*, 58, 71-102.

Taboada-Léonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. Dans C. Camilleri, J. Karterstein, E.M. Lipionsky, H. Malewska-Peyre et I. Taboada-Léonetti, *Stratégies identitaires*, Paris, FR : P.U.F.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme, différence et démocratie*. Paris, FR : Flammarion.

Vial, J. (1976). Manuel scolaire. Dans G. Mialaret (dir.), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, FR : P.U.F.

Weber, M. (1971). *Économie et société* (Tome 2). Paris, FR : Plon.

ÉRIC MUTABAZI est titulaire d'un doctorat (Ph.D.) en sciences de l'éducation (Université de Nantes/France). Il est chargé d'enseignement au Département des sciences de l'éducation de l'Université Catholique de l'Ouest. Il est aussi membre du groupe de recherche *Acteurs, Rapport au Savoir, Insertion* (ARSI) de cette université et collaborateur international au GREE (UQAM), responsable pour le Burundi, le Cameroun et le Rwanda. Il est spécialiste de l'enseignement de l'histoire, de l'éducation à la citoyenneté, de l'anthropologie de l'éducation et de l'analyse du contenu des ouvrages et des manuels scolaires. mutabazi2001@yahoo.fr

ÉRIC MUTABAZI holds a doctorate (Ph.D.) in education from the Université de Nantes/France and is a lecturer in the Department of Education at the Université Catholique de l'Ouest (UCO). He is also a member of the research group *Acteurs, Rapport au Savoir, Insertion* (ARSI) of UCO and an co-researcher at GREE (UQAM). He specializes in the teaching of history, citizenship education, anthropology of education, and textbook content analysis. mutabazi2001@yahoo.fr