

Rwandha : petit pays, grand projet

Nathanaël BRUGMANS¹
Emmanuel CHAPEAU²
Fanny MÉDART¹
Tanguy WERA³

Athénée Léonie de Waha, Liège
¹ histoire, ² communication, ³ français

n.brugmans@gmail.com
emmanuel.chapeau@uliege.be
fannymedart@hotmail.be
twera@hotmail.com

Cet article entend exposer le projet pédagogique *Rwandha*¹ réalisé par un groupe d'approximativement 300 élèves de l'athénée Léonie de Waha pendant l'année scolaire 2021–2022. Tout d'abord, nous allons préciser le point de départ de ce projet et le situer dans le programme du cours d'histoire pour démontrer sa singularité et sa pertinence. Par la suite, nous reviendrons sur les intentions pédagogiques initiales et sur le *design* méthodologique. Enfin, nous proposerons une focale sur la composante digitale du projet et son dialogue avec le numérique scolaire en période de confinement.

1. Voyage de mémoire en période Covid

À l'athénée Léonie de Waha, tous les élèves de troisième et de cinquième années participent à l'organisation d'un voyage de mémoire sur plusieurs sites à caractère historique comme Breendonck, l'Yser, Verdun, le Struthof, Nuremberg, Dachau ou encore les institutions européennes de Strasbourg. Ces projets sont préparés et exploités lors de cours disciplinaires, tout en s'inscrivant plus transversalement dans la dimension citoyenne du projet pédagogique d'inspiration Freinet de l'établissement.

L'épidémie de Covid et les mesures imposées par les CODECO ont contraint l'école à annuler, dès mars 2020, ces voyages de mémoire prévus, organisés et financés.

Compte tenu de l'importance de ces voyages pour notre projet pédagogique, il a fallu nous réinventer pour entreprendre un voyage de mémoire sans autorisation de voyager. Cette contrainte paradoxale nous a conduits à envisager notre dispositif sous un angle nouveau : quitte à ne pas pouvoir voyager, pourquoi ne pas visiter autrement l'histoire et la culture d'un pays hors de portée d'un déplacement physique des élèves ?

Or, à cette époque, le mouvement *Black lives matter* provoque des remous en Belgique et place la décolonisation de l'espace public au cœur de l'actualité. Des statues de Léopold II à Bruxelles sont contestées, voire altérées, et plusieurs villes (dont Liège) portent un regard critique sur la visibilité de plusieurs symboles de notre passé colonial dans, devant ou sur des bâtiments publics. Parler, à l'école, de la colonisation devient un véritable enjeu pour faire société et nous profitons de cette opportunité pour proposer un travail de fond sur la relation entre la Belgique et une ancienne colonie. Notre choix s'est porté sur le Rwanda pour un faisceau de raisons trop longues à développer dans cette contribution. S'il ne fallait en citer qu'une, ce serait vraisemblablement l'idée de lutter contre une forme d'invisibilisation du génocide des Tutsis et du rôle de la Belgique pendant ce conflit. Au début du projet, nous avons rapidement fait le constat que la plupart des élèves étaient dans l'ignorance la plus totale à ce sujet. Nous leur parlions pourtant du deuxième génocide le plus meurtrier du xx^e siècle.

2. Le génocide des Tutsis au Rwanda. C'est au programme ?

Le programme d'Histoire de la CFWB prévoit bel et bien, en cinquième, dans ses contenus obligatoires, d'aborder le moment-clé « L'Impérialisme colonial et ses formes de dominations politique, économique, culturelle ». L'intitulé est limpide : le concept d'*impérialisme* est indissociable de l'*expansion coloniale européenne du XIX^e*. Pour le reste, une liberté absolue est laissée à l'enseignant quant aux cas qu'il choisit d'étudier en classe. Les manuels les plus répandus à destination de l'enseignement de transition parlent, par exemple, du congrès de Berlin, de l'État indépendant du Congo et de la polémique internationale liée à sa gestion par Léopold II (Hasquin & Jadoulle, 2010). Rien n'est vraiment imposé et le revers de la médaille de cette liberté pédagogique est double : un professeur peut choisir de ne pas du tout parler de la colonisation belge pour se focaliser uniquement sur l'impérialisme colonial français en Indochine, alors qu'un autre peut restreindre son cours à l'unique et bien plus médiatique relation entre la Belgique et le Congo. Ce deuxième cas de figure est plus probable, compte tenu des très nombreuses ressources pédagogiques dédiées uniquement au Congo belge. Les exemples abondent. Nous mentionnerons simplement l'Africa Museum, musée de référence qui propose actuellement un seul parcours pédagogique — *Congo-Belgium, a complex story* — ou encore « Les balades décoloniales » mises en place par l'ASBL Mémoire coloniale, qui se concentrent principalement sur des lieux de mémoire en lien avec le Congo.

En somme, le Rwanda dispose bien d'un ancrage potentiel dans le programme d'Histoire de cinquième secondaire, à défaut d'y avoir une réelle visibilité. Cela nous suffisait pour amorcer ce projet au départ de ce champ disciplinaire, tout en construisant un *design* pédagogique capable de rencontrer des objectifs pédagogiques pluridisciplinaires.

3. Des intentions pédagogiques très engagées

3.1. Travailler l'histoire en mouvement

Pour nous, en tant qu'équipe pédagogique, il s'agissait de se prémunir d'un traitement clinique des problématiques liées au génocide et à la colonisation du Rwanda, une approche bercée par une forme d'illusion qu'avec le recul et compte tenu de la documentation disponible, nous aurions été capables de transmettre et de faire ressentir un récit fidèle des trajectoires de vies prises dans cette histoire. Il s'agissait bien plus, selon nous, d'assumer autant que possible le biais que représente notre lecture spécifiquement belge de ces récits rwandais et d'amener les élèves à en être conscients, d'assumer la part d'indicible que de tels événements génocidaires engendrent nécessairement. L'essentiel du matériau mobilisé durant le travail heuristique fut donc composé de témoignages directs de rescapés vivant en Belgique ou non, de témoins, d'ONG présentes sur le terrain, de journalistes, etc.

3.2. S'engager artistiquement

Dès le départ, et compte tenu du groupe très étendu d'élèves que nous souhaitions enrôler dans le projet, nous avons envisagé la construction d'une production artistique commune, susceptible de traduire, matériellement et unitairement, une palette large d'acquis nouveaux des élèves sur la question. Un travail exploratoire a permis à l'équipe pédagogique d'identifier l'artiste Bruce Clarke, et plus particulièrement son projet collectif nommé *Les Hommes debout*, une œuvre représentant la résilience d'hommes, de femmes et d'enfants victimes du génocide des Tutsis au Rwanda en 1994. Cet artiste a été contacté par l'équipe pédagogique dans le cadre d'un partenariat *Next Generation Please* avec Bozar. Par ce biais, nous avons pu compter sur une étroite collaboration (y compris dans les murs de l'école) avec Bruce Clarke pour orienter les lignes directrices du projet et charpenter sa composante artistique, notamment en ce qui concerne la contribution que peut avoir l'art sur le travail ou devoir de mémoire.

4. Le *design* pédagogique

4.1. Approche multidisciplinaire

Une dizaine de cours disciplinaires ont (grand) ouvert une fenêtre de travail dédiée à ce projet. Ainsi, la topographie du Rwanda s'est invitée au cours de géographie. Le cours d'anglais s'est attaché à traduire divers slogans utilisés pendant le conflit. Au cours de français, les élèves ont intensément travaillé autour de récits de témoins et de victimes. Cette myriade de connaissances nouvelles n'était pas, à proprement parler, articulée immédiatement avec le projet et ses finalités artistiques, mais toutes ces données ont constitué un terreau important, exploitable dans le cadre de périodes de travail spécialement dédiées au développement du projet intégrant ces savoirs nouveaux.

4.2. Approche par ateliers

Nous avons à relever deux grands défis pour mettre en œuvre ce projet artistique.

- Un défi organisationnel : 300 élèves devaient se mettre au travail sous protocole CODECO et ce travail devait comporter un volume important de séances en présentiel, étant donné la nature matérielle du projet.
- Un défi technique : comment amener les élèves à assimiler les bases techniques nécessaires à la production de certains artefacts du projet (dessin, sculpture, dessin 3D et impression 3D, etc.) alors qu'aucun cours disciplinaire de l'établissement n'a la capacité de prendre en charge le développement de ces *skills* ?

Pour répondre à ces deux défis, notre *design* prévoyait la conduite d'une série d'ateliers organisés simultanément et auxquels les élèves pouvaient s'inscrire selon leur porte d'entrée plus personnelle dans le projet. Certains ateliers se focalisaient sur des sous-thématiques plus techniques : scénographie, rédaction des supports textuels, sculpture, impression 3D, réalisation d'un arbre de la mémoire en *paper clay*, etc. Pour ces *workshops*, nous avons pu compter sur le renfort de plusieurs partenaires spécialisés dans les sous-domaines mentionnés. D'autres ateliers ambitionnaient un travail plus réflexif autour d'une série de questions-clés telles que « Comment peut-on qualifier le visage actuel du Rwanda ? » et « L'art contemporain peut-il prendre

en charge un devoir de mémoire alors que cet art repose très souvent sur une logique mercantile ? ».

Ces ateliers ont été organisés à trois reprises. Une première fois pour permettre à tous les élèves de découvrir les spécificités de chaque atelier et de prendre contact avec la personne référente. Une deuxième fois pour abriter un travail en profondeur avec les élèves qui avaient choisi ce poste de travail après la phase exploratoire. Une troisième fois pour finaliser l'ensemble des supports et réaliser le prototype de l'exposition.

Ce dispositif permettait d'articuler le travail autour de trois axes qui nous semblaient fondamentaux, non seulement en termes d'apprentissages, mais aussi selon la pédagogie Freinet au cœur du projet pédagogique de notre établissement.

4.2.1. L'individuel et le collectif

Certains supports relèvent obligatoirement d'un travail collectif : la conception d'un arbre de sept mètres de haut, la réalisation d'un camion à l'échelle 1/2, la mise en forme des 110 modules nécessaires à la scénographie, etc. Mais, simultanément, l'installation met en lumière des productions quasiment individuelles : la sonorisation de récits originaux ou interprétés, la conception personnelle d'artefacts numériques... Notre dispositif pédagogique devait s'accorder avec cette double injonction de l'individuel et du collectif comme base de travail et offrir suffisamment de flexibilité et de variété pour que chaque élève, armé de ses propres outils cognitifs et de sa propre sensibilité, puisse s'inscrire dans le processus. Rappelons, à ce titre, que la pédagogie Freinet prévoit précisément l'organisation du travail en une communauté vivante (Freinet, 1964), au cœur de laquelle chaque élève contribue et interagit selon ses propres singularités. La formule des ateliers sélectionnés après une première phase expérimentale nous semblait être le meilleur moyen de respecter ce principe Freinet dans le cadre de ce projet.

4.2.2. L'intellectuel et le manuel

L'intérêt de cette démarche collective imbriquant travail réflexif et technique a consisté à amener les élèves à prendre la mesure du fait que, pour la réussite du projet, il était indispensable de maintenir très étroit le lien entre, d'une part, une exigence

intellectuelle de justesse dans le discours porté sur les événements touchant au génocide des Tutsis au Rwanda et, d'autre part, un engagement manuel concret, chronophage et énergivore. Les deux axes, à la fois bien distincts, n'en étaient pas moins indissociables. Pour reprendre les mots d'une élève : « Heureusement qu'on avait les phases de réalisation du tronc d'arbre en papier mâché pour prendre de la distance vis-à-vis de l'horreur des récits de génocide. » Mais dans le même temps, c'est précisément un travail systématique sur les récits qui a inspiré le motif de l'arbre. On perçoit donc ce dialogue entre la main et la tête et la mobilisation de ces formes diverses d'intelligence évoquées par Freinet dans ses invariants pédagogiques².

4.2.3. Le disciplinaire, le multidisciplinaire et l'interdisciplinaire

Faire œuvre commune nécessitait la création de périodes spécialement dédiées à l'intégration des savoirs et aptitudes développés pendant les cours disciplinaires et durant certains ateliers pluridisciplinaires. Ces phases ont conduit les élèves à développer une série de modules organisés, sur le fond comme sur la forme, sur des savoirs circulant autour d'une thématique centrale et intégrative (le deuil, le rapport Belgique-Rwanda, les liens affectifs impossibles, les juridictions Gacaca, la résilience, etc.). Cette étape avancée du travail s'accompagnait de séances plénières en grand groupe, lors desquelles les élèves de chaque atelier avaient l'occasion de présenter l'avancée du travail au sein de leur sous-groupe. Par ailleurs, c'est précisément lors de ces séances qu'un dispositif numérique de participation (*Woodlap*) a été mobilisé pour permettre au groupe dans son ensemble de formuler et valider des choix décisionnels-clés au niveau de la scénographie. Cet usage singulier du numérique comme outil de régulation du travail en cours est, par ailleurs, très symptomatique de notre approche du numérique dans le cadre de ce projet.

5. Le numérique comme outil de régulation

En effet, pendant les différentes périodes de confinement qui ont émaillé l'année scolaire 2020-2021, le numérique a été principalement mobilisé par les

acteurs de l'école pour permettre un enseignement à distance, notamment via des séances de visioconférence ou via l'utilisation de certaines plateformes numériques pour délivrer des consignes de travail aux élèves. L'athénée Léonie de Waha ne fait pas figure d'exception et la plateforme Podio a été sollicitée pour garantir la continuité des apprentissages disciplinaires. Dans le cadre d'une pédagogie active de type Freinet, cette mise à distance des élèves se traduit évidemment par une profonde dérégulation méthodologique. En effet, en présentiel, la classe Freinet s'envisage comme une *communauté coopérative de travail* (Freinet, 1964) au cœur de laquelle s'organise un travail (seul ou en groupe) basé sur une logique de tâtonnement et d'interactions fortes entre les acteurs. Le distanciel développe plutôt une logique de connexion *pair to pair* entre un élève et son enseignant qui dispense son cours par écran interposé. Durant les confinements, cet usage singulier et assez formaté du numérique s'est clairement traduit par une paupérisation de la dynamique Freinet de l'école, une déperdition intensifiée par l'abandon forcé d'une série de dispositifs au cœur du projet pédagogique de l'école : les voyages scolaires dont nous parlons, mais aussi les conseils de la classe, les dix journées ateliers, les journées portes ouvertes, les tables rondes, les assemblées générales entre tous les membres de l'équipe pédagogique, etc.

Face à ce constat d'une école réduite à cet enseignement à distance relativement transmissif et centré sur l'enseignant, le projet *Rwandha* s'est rapidement imposé comme un acte de résilience, une volonté mutuelle d'un large groupe d'élèves et d'enseignants de retrouver certaines vertus de la dynamique Freinet d'apprentissage. Le défi posé par le confinement était de taille : comment organiser le travail à distance de 300 élèves (troisième et cinquième années confondues) et d'une dizaine d'enseignants ? Comment gérer la conception à plusieurs mains de divers écrits produits dans le cadre du projet par des élèves confinés n'appartenant pas au même degré ? Comment établir un canal de communication du projet en capacité de véhiculer les informations-clés relatives à son développement ? Plus précisément, comment élaborer et communiquer un calendrier du projet en perpétuelle renégociation selon les prescrits des CODECO ?

Pour relever ces différents défis propres à la situation sanitaire, nous avons notamment fait appel à

une série d'outils numériques dont l'usage tranche avec la pratique stricte du cours en visioconférence. En voici quelques exemples succincts.

5.1. Podio

Cette plateforme collaborative était préinstallée dans l'école selon un accord de partenariat conclu avec ses développeurs plusieurs années auparavant. Nous avons pu tirer profit de la grande flexibilité de l'outil pour structurer un espace de travail propre au projet et dans lequel chaque élève participant était inscrit. Nous avons déposé sur cet espace virtuel une série de documents et de liens utiles au projet : les ressources textuelles et audiovisuelles exploitées dans le cadre de certains ateliers en présentiel, des liens internet orientant les élèves vers des contenus additionnels et diverses informations relatives à l'agenda du projet. En parallèle de ce premier espace de travail accessible à l'ensemble des acteurs du projet, nous avons également structuré un espace réservé aux enseignants porteurs pour mutualiser des informations moins pertinentes pour les élèves : les dossiers des appels à projet introduits, la comptabilité du projet, l'organisation matérielle et financière de l'intervention des partenaires, etc. Chaque espace présente un mur de communication accessible à l'ensemble des membres, auquel s'ajoute une messagerie propre paramétrable en fonction du ou des destinataires à atteindre. Podio constitue donc un outil numérique souple et efficace dans le cadre d'un projet si inclusif en termes de participants et de moyens engagés.

5.2. Trello

Cet outil collaboratif propose une représentation visuo-spatiale du projet sous forme de vignettes organisées à dessein. Son grand avantage est de pouvoir épouser les contours méthodologiques du projet envisagé (Figure 1). Par exemple, chaque atelier mené fait l'objet d'une entrée spécifique qui regroupe visuellement les documents y afférents. Par ailleurs, l'outil est contributif et les élèves peuvent l'alimenter à tout moment, même depuis leur domicile, en respectant l'organisation formelle instaurée. Notre Trello s'est rapidement imposé comme une cheville ouvrière du projet en cours et les élèves se sont rapidement approprié cet outil qui, pour beaucoup d'entre nous, était alors totalement inconnu.

5.3. Les visioconférences

Dans le cadre du projet, nous avons eu recours ponctuellement à des séances de visioconférence selon deux modalités distinctes. Le premier type d'usage reposait sur l'idée d'un accès au témoignage d'un partenaire en période de confinement. Grâce à ce dispositif, les élèves ont pu entendre, depuis leur domicile, différents témoignages de rescapés du génocide des Tutsis et échanger avec ces témoins-clés par écran interposé. Nulle question de cours ici. Plutôt un partage d'expérience, aussi dure soit-elle.

Le second type d'usage se basait sur des échanges à bâtons rompus entre les enseignants porteurs et la vingtaine d'élèves référents du projet. L'agenda

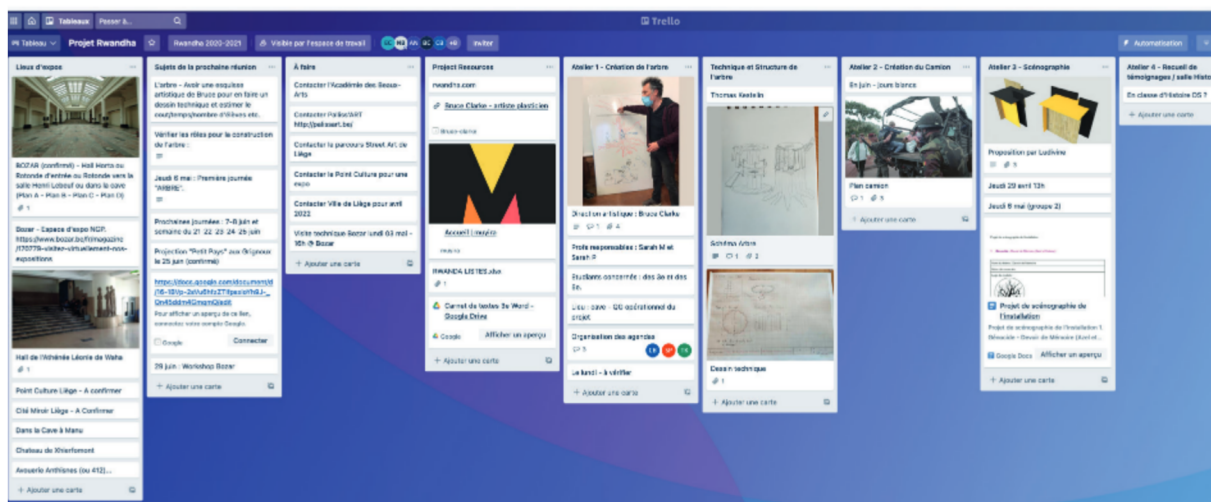


Figure 1 : Trello, outil contributif essentiel pour la réussite du projet Rwanda.

des rencontres était fixé au mercredi entre 20 et 22 heures. À cette occasion, comme enseignants, nous pouvions recevoir les réactions directes des élèves les plus mobilisés par le projet, entendre leurs critiques et recommandations et nous inscrire, malgré les circonstances, dans la perspective de la création de cette communauté vivante de travail. Soyons clairs : ce dispositif est impossible à l'échelle d'un groupe de 300 élèves. Toutefois, circonscrites à un sous-groupe d'élèves porteurs, engagés, porte-paroles du projet pour leur classe, ces échanges par visioconférence ont permis de générer des interactions et un effet de corps dont l'impact s'est particulièrement marqué pendant plusieurs étapes plus difficiles du projet, comme le montage de l'exposition à Bozar, les multiples déplacements requis ou encore la conception matérielle de l'arbre qui a complètement dépassé le temps scolaire imparti. Les élèves présents à ces visioconférences sont bien souvent ceux qui ont accepté de donner plus encore de leur temps et de leur énergie pour faire aboutir *Rwandha*, et nul doute que nos échanges en visioconférence dans une atmosphère décontractée ont contribué à produire cette solidarité entre eux et nous, les enseignants.

6. Conclusion

Le projet *Rwandha* a été exposé une première fois à Bozar dans le cadre de la manifestation *Next Generation Please*. L'exposition a ensuite été vernie et remontée dans les murs de l'école dans le cadre de la journée annuelle de commémoration du génocide et lors des portes ouvertes de l'établissement. En outre, diverses autres rencontres avec le public ont été organisées par rendez-vous, notamment avec des groupes d'étudiants de hautes écoles et de l'ULiège. À l'occasion de ces différentes manifestations, certains élèves étaient présents pour partager et défendre leur travail, pour évoquer leur perception nouvelle du sujet traité et la manière dont ce drame les a marqués. Avec un peu de recul, en tant qu'enseignants, nous dirions que cette aventure humaine nous a permis de rencontrer des personnes extraordinaires, complètement dévouées à ce travail de respect et de mémoire à l'égard du génocide. Leur passion et leur dynamisme ont sans aucun doute irrigué notre projet et lui ont donné l'opportunité d'exister dans un contexte pédagogique très contrariant. Doux euphémisme.

Bibliographie

HASQUIN, H. & JADOULE, J.-L. (2010). *FuturHist 5^e secondaire. De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*. Namur : Didier Hatier.

FREINET, C. (1964). *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'École Moderne*. Cannes : Bibliothèque de l'École Moderne, 25.

Notes

- 1 Le site web du projet est accessible via ce lien : <https://www.rwandha.com/>
- 2 Précisons que cette dimension manuelle se retrouve dans la maquette du référentiel du cours de formation manuelle, technique, technologique et numérique. La version actuelle prévoit en troisième année du secondaire la poursuite d'apprentissages numériques focalisés sur deux dimensions : communication et collaboration d'une part, création de contenus d'autre part. Nos usages créatifs et collaboratifs des outils d'impression 3D rejoignent clairement cet axe et c'était l'occasion d'expérimenter les potentialités de ces outils 3D dans la perspective de la mise en place prochaine de ce cours dans notre établissement.