

## Mémoires et histoire scolaire : le cas du Rwanda de 1962 à 1994

GASANABO, Jean-Damascène

### Abstract

La thèse étudie les relations entre les mémoires et l'histoire scolaire du Rwanda. L'auteur analyse sept thèmes présentés comme conflictuels dans l'historiographie rwandaise. Il étudie la manière dont ces thèmes sont présentés dans les manuels d'histoire utilisés entre 1962 et 1994 ainsi que les conceptions qu'en ont des Rwandais ayant été, ou non, scolarisés. Les résultats montrent de nombreuses convergences entre les contenus des manuels scolaires et les souvenirs des interviewés. Cependant, sur certains thèmes, une partie des interviewés expriment des doutes, des opinions divergentes. En particulier, plus les thèmes sont anciens, plus les remises en cause sont possibles, notamment de la part des plus âgés et des scolarisés. Quant aux thèmes plus récents, ceux qui ont vécu ces périodes sont aussi disponibles à certaines révisions, notamment à la lumière du génocide de 1994. Ce qui renvoie à l'importance des facteurs externes à l'école dans la construction des mémoires.

### Reference

GASANABO, Jean-Damascène. *Mémoires et histoire scolaire : le cas du Rwanda de 1962 à 1994*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2004, no. FPSE 341

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:282>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

**Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation  
Section des Sciences de l'éducation**

**MÉMOIRES ET HISTOIRE SCOLAIRE :  
LE CAS DU RWANDA DE 1962 À 1994**

**THÈSE**

**Présentée à la  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
de l'Université de Genève  
pour obtenir le grade de  
Docteur es sciences de l'éducation**

**par**

**Jean-Damascène GASANABO  
(Rwanda)**

**Thèse N° 341**

**Genève**

**2004**

**Composition du jury :**

François Audigier, directeur  
Université de Genève

Jean-Pierre Chrétien  
Directeur de Recherche au CNRS  
Centre de Recherches Africaines

Pierre Dasen  
Université de Genève

Charles Magnin  
Université de Genève

Christiane Perregaux  
Université de Genève

## Remerciements

En guise de préambule, je tiens à adresser mes vifs remerciements à

François Audigier, professeur à l'Université de Genève, à qui je dois le cadre théorique général de cette thèse et qui a suivi avec la plus grande attention sa construction dans un esprit de grande liberté intellectuelle ;

Jean-Pierre Chrétien, Directeur de Recherches au CNRS, à Paris, qui a bien accepté d'être membre du jury ;

Pierre Dasen, professeur à l'Université de Genève, pour des échanges critiques sur la méthodologie et l'analyse statistique et pour ses conseils éclairants et ses commentaires perspicaces ;

Charles Magnin, professeur à l'Université de Genève, qui m'a initié à des perspectives théoriques dans l'analyse des manuels scolaires d'histoire ;

Christiane Perregaux, professeur à l'Université de Genève, qui m'a rendu attentif dès le départ au risque de mon implication personnelle dans le sujet de recherche. Ses remarques m'ont permis de prendre de la distance et d'entamer cette étude, non pas seulement avec un regard de Rwandais, mais surtout de chercheur.

Je dis merci à mon frère Jean-Marie Kagabo, à Justin Kahamaile et à Athanase Karayenga pour de nombreux échanges fertiles.

Je remercie de tout cœur Raphaël Broquet pour ses conseils statistiques. L'écoute et la patience ont caractérisé notre collaboration.

Je tiens à exprimer chaleureusement toute ma gratitude à Madame Anne C. Dapples qui a consciencieusement lu et corrigé les différentes versions du manuscrit. Merci Anne pour le temps que tu as consacré à cette thèse et pour ton amitié.

Je remercie toutes les personnes de la FPSE, professeurs, maîtres d'enseignement et de recherche, chargés d'enseignement, maîtres assistants, assistants, qui m'ont encouragé tout au long de la réalisation de cette thèse. Nos échanges et leurs conseils m'ont été d'une grande utilité.

Merci également aux nombreux compatriotes qui m'ont ouvert leurs portes et ont bien accepté d'être interviewés. Sans eux, rien n'aurait été possible !

À mes parents  
Jean-Népomucène et  
Adèle  
À mes frères et sœurs  
Jean-Bosco  
Marie-Louise  
Jean-Paul et  
Marie-Claire  
emportés par le génocide de 1994

**MÉMOIRES ET HISTOIRE SCOLAIRE :  
LE CAS DU RWANDA DE 1962 À 1994**

<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>page</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. CONSTRUCTION DES MÉMOIRES COLLECTIVES ET QUESTIONS DE RECHERCHE</b>	<b>13</b>
1.1. « Mémoires collectives » selon Halbwachs	14
1.1.1. Construction sociale des mémoires individuelles	15
1.1.2. Production de la mémoire collective : les groupes intermédiaires	15
1.1.3. Mémoire collective des sociétés et des civilisations	17
1.2. Mémoires individuelles et mémoires collectives	19
1.3. Enseignement de l’histoire et mémoires collectives	22
1.3.1. Développement de l’histoire scolaire	22
1.3.2. Liens entre enseignement de l’histoire et mémoire : un débat contradictoire	24
1.4. Rwanda traditionnel et choix des thèmes d’analyse	29
1.5. Questions et hypothèses de recherche	32
<b>CHAPITRE 2. HISTORIOGRAPHIE RWANDAISE ET ÉLÉMENTS DE CONTROVERSE</b>	<b>35</b>
2.1. Thème 1. Origines des populations et construction des <i>ethnies</i>	36
2.1.1. Origines des termes Hutu, Tutsi et Twa	36
2.1.2. Construction de l’image de l’autre dans l’historiographie rwandaise	38
2.1.3. Bantu et Hamite : confusion entre langue, race et <i>ethnie</i> ?	40
2.1.4. Considérations biologiques et critiques à la lumière des recherches récentes	41
2.2. Thème 2. <i>Ubwoko</i> : clan et/ou <i>ethnie</i>	43
2.2.1. Historiographie de l’ <i>ubwoko</i>	43
2.2.2. Mariage au sein des clans comme facteur de cohésion sociale	44
2.2.3. Mention ethnique dans les cartes d’identité et cristallisation des différences ethniques	45
2.2.4. Iconographie dans l’historiographie rwandaise	45
2.3. Thème 3. <i>Ubugake</i>	46
2.3.1. Description du système <i>ubuhake</i>	46
2.3.2. Définition de l’ <i>ubuhake</i>	47

2.4. Thème 4. Évangélisation	47
2.4.1. Influence de l'Église catholique	47
2.4.2. Enseignement catholique pendant la période coloniale	49
2.5. Thème 5. Colonisation belge	52
2.5.1. Différentes réformes	52
2.5.2. Réforme Mortehan	53
2.5.3. Economie du Rwanda sous l'administration belge	54
2.5.4. Effet négatif de l' <i>akazi</i> sur l' <i>ubuhake</i>	56
2.5.5. Changement des alliances au cours des années cinquante	56
2.6. Thème 6. Période de 1959 à 1962 : début des conflits à caractère <i>ethnique</i>	58
2.6.1. Décès du Mwami Mutara III Rudahigwa et conséquences	58
2.6.2. Rumeur du 1 <sup>er</sup> novembre 1959 et conséquences	60
2.6.3. Conflit plutôt politique qu'ethnique	61
2.6.4. Arrivée du Colonel Logiest et changement d'alliances	62
2.6.5. Élections de 1960 et de 1961	63
2.6.6. Autorités belges dans le conflit rwandais (1959-1962)	64
2.7. Rwanda indépendant	66
2.7.1. Première République (1962-1973) : Décisions politiques du nouveau régime à l'encontre de l'ancien	66
2.7.2. Guerre des <i>Inyenzi</i> <sup>1</sup>	67
2.7.3. Deuxième République (1973-1994)	68
<b>CHAPITRE 3. APERÇU DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU RWANDA</b>	<b>73</b>
3.1. Enseignement de l'histoire avant l'Indépendance	73
3.1.1. Rwanda pré-colonial	73
3.1.2. Rwanda colonial	73
a) Enseignement de la catéchèse et alphabétisation	73
b) Enseignement primaire	74
c) Enseignement secondaire	75
3.2. Enseignement de l'histoire de 1962 à 1994	76
3.3. Suspension de l'enseignement de l'histoire du Rwanda après le génocide de 1994	78
3.3.1. Problèmes rencontrés	78
3.3.2. Nouveaux programmes d'histoire du Rwanda	80
a) À l'école primaire	80
b) À l'école secondaire	81
<b>CHAPITRE 4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES</b>	<b>87</b>
4.1. Analyse des manuels	87

<sup>1</sup> Appliqué d'abord aux Tutsi réfugiés dans les pays limitrophes à partir de 1959 et qui menaient des attaques contre le gouvernement rwandais, ce nom sera ensuite étendu à tous les Tutsi.

4.1.1. Généralités	87
4.1.2. Méthodologie d'analyse des contenus	87
4.2. Recueil des données, choix des interviewés et déroulement des entretiens	88
4.3. Répartition des interviewés	90
4.3.1. Âge requis pour l'interview	90
4.3.2. Différentes variables et leurs modalités	91
4.4. Procédures de dépouillement des protocoles	94
4.4.1. Posture illustrative	94
4.4.2. Posture restitutive et hyper-empirisme	95
4.4.3. Posture analytique et reconstruction du sens	95
4.5. Calcul des fréquences et utilisation des logiciels SPSS et SPAD.T	96
4.6. Difficultés rencontrées et tentatives de solutions	98
4.6.1. Notre statut de citoyen rwandais et de chercheur. Risque de manque d'objectivité scientifique	98
4.6.2. Effet de désirabilité sociale : choix du deuxième interviewer	99
4.6.3. Effets pervers de la traduction	102
4.6.4. Difficultés à trouver des archives	102
<b>CHAPITRE 5. APERÇU DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE DU RWANDA : PRÉSENTATION ET ANALYSE THÉMATIQUE 103</b>	
5.1. Présentation des manuels, des programmes et d'autres documents connexes	104
5.1.1. Enseignement primaire	104
5.1.1.1. Présentation des manuels scolaires d'histoire	104
5.1.1.2. Présentation des programmes scolaires d'histoire	105
5.1.1.3. Autres documents susceptibles d'avoir été utilisés par les enseignants	106
5.1.2. Enseignement secondaire	109
5.1.2.1. Présentation des manuels scolaires d'histoire	109
5.1.2.2. Présentation des programmes scolaires d'histoire	110
5.1.2.3. Autre document susceptible d'avoir été utilisé par les enseignants : le numéro 4 de la revue <i>Éducation et Culture</i> (mai-août, 1979)	111
5.2. Analyse des contenus des manuels scolaires	114
5.2.1. Thème 1 : Origines des populations	114
5.2.1.1. Les Twa	114
5.2.1.2. Les Hutu	114
5.2.1.3. Les Tutsi	116
5.2.1.4. Sources de l'histoire	120
5.2.1.5. Analyse de l'iconographie liée aux origines des populations	120
5.2.2. Thème 2 : Ubwoko	121
5.2.2.1. Le clan	121
5.2.2.2. Le lignage	122
5.2.2.3. La tribu	123
5.2.2.4. L' <i>ethnie</i>	123



5.2.3. Thème 3 : <i>Ubughake</i>	124
5.2.3.1. Définition, procédures et but de l' <i>ubuhake</i>	124
5.2.3.2. Distinction entre <i>clients</i> hutu et <i>clients</i> tutsi	125
5.2.3.3. Méfaits et inégalités du système	126
5.2.3.4. Abolition de l' <i>ubuhake</i>	127
5.2.4. Thème 4 : Evangélisation	127
5.2.4.1. Arrivée et installation des missionnaires	127
5.2.4.2. Œuvres missionnaires et conversion des chefs tutsi	128
5.2.5. Thème 5 : Colonisation belge	131
5.2.5.1. Réforme Morthan	132
5.2.5.2. Destitution du Mwami Musinga	133
5.2.5.3. Activités économiques	134
5.2.5.4. Élections	135
5.2.6. Thème 6 : Période de 1959 à 1962	136
5.2.6.1. Documents « Mise au point » et « Manifeste des Bahutu » comme prélude à la révolution	136
5.2.6.2. Renforcement des différences	138
5.2.6.3. Causes principales de la révolution	139
5.2.6.4. Accélération de la révolution	140
5.2.6.5. Révolution proprement dite	142
5.2.7. Thème 7 : Rwanda indépendant	144
5.2.7.1. Première république	144
a) Réalisations de la première république	144
b) Problème des <i>Inyenzi</i>	145
5.2.7.2. Deuxième république	147
<b>CHAPITRE 6. ANALYSE THÉMATIQUE AU TRAVERS DES ENTRETIENS</b>	<b>151</b>
6.1. Thème 1. Origines des populations	151
6.1.1. Sources d'informations sur les origines des Rwandais	152
6.1.2. Adhésion ou non-adhésion aux informations reçues	153
A. Adhésion aux informations concernant les Twa	154
B. Adhésion aux informations concernant les Hutu	155
C. Adhésion aux informations concernant les Tutsi	156
6.1.3. Langue <i>kinyarwanda</i>	158
6.2. Thème 2. <i>Ubwoko</i> : clan et/ou <i>ethnie</i>	159
6.2.1. Chevauchement entre clan et <i>ethnie</i> ou complexité du terme <i>ubwoko</i>	160
6.2.2. Groupes identitaires : Hutu devenait Tutsi, Tutsi devenait Hutu et Twa devenait Tutsi	161
6.2.3. Relations entre groupes	162
A. Mariage	163
B. Institutions sociales <i>kunywana</i> et <i>ubuse</i>	163
6.2.4. Pratiques scolaires sur la différenciation des groupes identitaires	163
6.3. Thème 3. <i>Ubughake</i>	165
6.3.1. Définition	165

6.3.2. Origine de l' <i>ubuhake</i>	165
6.3.3. Avantages de l' <i>ubuhake</i>	166
6.3.4. Désavantages de l' <i>ubuhake</i> : Critiques à l'encontre du système	168
A. Dépendance et inégalités sociales	168
B. Longue durée d'attente d'une vache	168
C. L'usufruit	168
D. Contrainte	168
6.3.5. Types de relation entre le <i>client</i> et le <i>patron</i>	170
A. Protection	171
B. Relation d'amitié, d'entraide et de collaboration	171
6.3.6. Métier de <i>client</i> , métier de <i>patron</i>	173
6.4. Thème 4. Évangélisation	174
6.4.1. Enseignement/école/recherche (code ECOLE)	175
6.4.2. Période faste de l'évangélisation (code FASTE) 1928-1948	180
6.4.3. Période sombre de l'évangélisation (code SOMBRE) 1948-1959	180
A. Items ECOLELAI, GATAGARA, QUARISLA, PBREFRUD	182
B. Item « journal Kinyamateka »	183
C. Item « jalousie »	184
D. Item « reproches à l'Église catholique »	184
6.5. Thème 5. Colonisation belge	185
6.5.1. Variable « décisions politiques des Belges » (DECIPOL2)	185
A. Item « réforme Mortehan »	186
B. Item « introduction de la carte d'identité avec la mention ethnique »	187
C. Item « transformation des différences économiques en différences ethniques »	189
6.5.2. Variable « introduction de l'akazi et ses conséquences »	190
A. Item « akazi et ses corollaires »	190
B. Item « effets de l'akazi <sup>2</sup> et de l'impôt sur l'ubuhake »	192
6.5.3. Variable « éléments de prélude d'inimitié entre le Mwami Rudahigwa et l'administration belge » (INIMIT3)	193
6.5.4. Variable « éléments de prélude des conflits avant 1959 » (CONFLIT4)	196
6.6. Thème 6. Période de 1959 à 1962 : début des conflits à caractère ethnique	198
6.6.1. Distribution des formes lexicales dans le graphique	199
6.6.2. Analyse et interprétation par rapport aux variables indépendantes	203
6.6.2.1. Analyse et interprétation par rapport à la variable « scolarité »	203
6.6.2.2. Analyse et interprétation par rapport à la variable « ethnie »	206
6.6.2.3. Analyse et interprétation par rapport à la variable « âge »	207
6.6.2.4. Analyse et interprétation par rapport à la variable « sexe »	209
6.6.3. Comparaison des interviews conduites par Paul et par JDG	209
6.7. Thème 7. Le Rwanda indépendant (1962-1994)	213
6.7.1. Item GKBPRESI et variable « scolarité »	214
6.7.2. Item MASSTS63 et variable « scolarité »	215
6.7.3. Item GINYENZI et variable « scolarité »	216
6.7.4. Item MASSTS73 et variable « scolarité »	217
6.7.5. Item GHTNHTS et variable « scolarité »	217

---

<sup>2</sup> Le mot *akazi* doit être entendu avec ses corollaires *shiku* et *ikiboko* que nous ne répéterons pas à chaque fois.

6.7.6. Item JHBPRESI et variable « scolarité »	218
6.7.7. Item AKAZU et variable « scolarité »	220
<b>CHAPITRE 7 : DISCUSSION DE L’HYPOTHÈSE DE RECHERCHE</b>	<b>221</b>
7.1. Discussion autour de chacun des sept thèmes	221
7.2. Réflexions sur le génocide comme grille de lecture des résultats	244
7.2.1. Causes du génocide	244
7.2.2. Discussion autour des causes du génocide	248
7.2.3. Processus de réconciliation selon nos interlocuteurs	252
<b>CONCLUSION</b>	<b>259</b>
<b>RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>267</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>283</b>

## INTRODUCTION

Avant l'arrivée des missionnaires (1900), la société rwandaise ne connaissait pas l'écriture. La tradition orale était le pivot de la mémoire collective. Le souvenir et le savoir se transmettaient ainsi de génération en génération. Les *Abiru*<sup>3</sup> et les *Abacurabwenge*<sup>4</sup> étaient les dépositaires des lois et règlements pour la gestion du royaume du Rwanda (Kagame, 1952, 1954). Par leurs statuts, ils étaient aussi les dépositaires d'informations à la base de la construction des mémoires collectives. Les traditions orales étaient constituées principalement de récits, de poèmes, de chants, de danses et de contes (Pagès, 1933 ; Bourgeois, 1957 ; Vansina, 1962 ; Kagame, 1943, 1972 ; Bigirumwami, 1972).

Une des questions majeures en Afrique porte sur l'arrivée des premiers occupants sur une terre. En ce qui concerne le peuplement du Rwanda, les traditions orales rapportent que les premiers habitants auraient été les *Basangwabutaka* (les-trouvés-sur-terre) (Kagame, 1972, p. 27). Ils étaient composés de membres des clans Bazigaba, Basinga et Bagesera (Vansina, 1962 ; Bourgeois, 1957 ; Kagame, 1972 ; Bigirumwami, 1972). Kagame ajoute que les membres de ces clans seraient tous Tutsi. Longtemps après, un certain Kigwa (celui qui tombe du ciel) descendit du ciel avec son frère Cyega et leur sœur Nyampundu. Ils prirent avec eux un mâle et une femelle de bergeronnette, un mouton et une brebis, un coq et une poule. Arrivés sur terre, Kigwa épousa sa sœur Nyampundu. Ils eurent une fille qui épousa son oncle Cyega. Kigwa devint le père du clan *Banyiginya*<sup>5</sup> et Cyega celui du clan des *Bega* (Bigirumwami, 1972). Gihanga, un des fils de Kigwa aurait eu trois fils nommés Gatwa, Gahutu et Gatutsi. Gihanga aurait confié une jarre de lait à chaque enfant avec l'obligation de la rapporter le lendemain. Le jour suivant, Gatwa avait vidé la jarre, Gahutu l'avait à moitié pleine et Gatutsi n'avait pas touché au lait. Pour le remercier, Gihanga nomma Gatutsi comme responsable des deux autres. Certains Rwandais croient encore au mythe de Gihanga, d'autres pensent que ce fut une invention de la dynastie du clan *Banyiginya* pour imposer sa suprématie sur les autres clans (Kagame, 1972, p. 36). L'histoire mythologique d'origine céleste du peuplement rwandais, à

---

<sup>3</sup> Abiru (singulier umwiru), personnes détentrices du code ésotérique (ubwiru).

<sup>4</sup> Abacurabwenge (singulier umucurabwenge), personnes détentrices de la poésie généalogique (ubucurabwenge).

<sup>5</sup> D'Hertefelt (1971) a identifié 18 clans dans la population rwandaise. Dans presque chaque clan on trouve des Hutu, des Tutsi et des Twa. On parle des Bega (sing. Mwege), Bazigaba (sing. Muzigaba). Dans certains clans, les Tutsi étaient majoritaires (Banyiginya), dans les autres, les Hutu étaient majoritaires (Basindi). En kinyarwanda, on dit « umuhutu (pluriel abahutu) », « umututsi (pluriel abatutsi) », « umutwa (pluriel abatwa) ». En français, certains auteurs parlent du Muhutu, des Bahutu, du Mututsi, des Batutsi, du Mutwa, des Batwa. Dans notre texte, nous avons choisi par commodité de n'employer que le radical invariable des mots. Par exemple les Hutu, les agriculteurs hutu ; les Tutsi, les éleveurs tutsi. Par contre nous respecterons les citations.

l'instar de celle des Pharaons d'Égypte ou des Empereurs de Chine et du Japon (Chrétien, 1999), fait partie de la tradition orale. Elle pose déjà une différence et une hiérarchie entre les trois groupes. Que ce soit le récit mythique de Gihanga ou celui des Basangwabutaka<sup>6</sup>, les deux proviennent de la tradition orale.

À ce début du peuplement du Rwanda, la tradition orale associe la découverte surprise des vaches en forêt par Nyirarucyaba, sœur de Gihanga (Bigirumwami, 1972, p. 2). Après avoir évoqué cette histoire mythologique, Kagame et Bigirumwami, les auteurs rwandais d'une partie de l'historiographie rwandaise, parlent de l'arrivée successive des Twa, des Hutu et des Tutsi et de leurs activités sociales de chasseurs, agriculteurs et éleveurs. Selon Kagame (1943, pp. 23-24), « les auteurs de la mythologie rwandaise voulaient expliquer l'origine des inégalités sociales ». L'auteur parle de la succession des Twa, Hutu et Tutsi en s'appuyant sur le Père Pagès (1933) et le Chanoine De Lacger (1939). Les Twa étaient ainsi décrits comme les premiers habitants. Vivant dans la forêt, ils se divisaient en deux groupes : les chasseurs et les céramistes (Kagame, 1943, p. 23). Les Hutu seraient venus longtemps après en provenance de l'océan Indien en passant par Madagascar et Zanzibar (Kagame, 1943, p. 25). Ils ont coupé la forêt pour s'adonner à l'agriculture. Arrivés plus tard avec des vaches, les Tutsi n'étaient pas des conquérants (Kagame, 1943, p. 52). Selon Kagame, les Tutsi ont donné des vaches aux Hutu qui sont devenus des clients. C'est ainsi qu'ils les ont dominés par le système de *servage pastoral* (Kagame, 1943, p. 53). Kagame conclut ainsi (p. 58) que le mythe de Gihanga est une pure invention des Banyiginya pour justifier leur suprématie sur les autres clans.

Les deux auteurs rwandais que nous venons de citer (Kagame & Bigirumwami) se sont, pour une partie de leurs textes, appuyés sur les publications des explorateurs européens de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. À la recherche des sources du Nil, ces derniers consignèrent dans leurs journaux de bord leurs impressions sur les populations qu'ils rencontraient. Dans la région des Grands Lacs africains et notamment au Rwanda et au Burundi, ils mirent l'accent sur les différences physiques qu'ils observaient au sein de ces populations. Ils privilégièrent ce qu'ils appelèrent des *ethnies* à savoir les Hutu, les Tutsi et les Twa tout en occultant l'histoire des *clans*. Les auteurs qui écrivirent l'histoire du Rwanda au début du 20<sup>e</sup> siècle restèrent sur la même lancée en essayant de montrer le caractère scientifique de ces différences (Hiernaux, 1954). Les colonisateurs allemands (1894-1916) et belges (1916-1962) ainsi que les missionnaires (dès

---

<sup>6</sup>L'histoire ne précise pas leur origine. Ils ont été trouvés sur terre.

1900) s'appuyèrent sur les Tutsi pour administrer et évangéliser le pays. Vers les années 1950, il y eut un changement d'alliances : les missionnaires et les autorités belges remplacèrent progressivement les Tutsi par les Hutu dans l'administration. Ce processus fut nourri d'un discours « racial » qui renforça les antagonismes. L'année 1959 marqua le premier tournant dans la vie sociale et politique du pays. En effet, ce fut l'éclatement des premiers conflits à caractère *ethnique*. Des Rwandais furent tués en raison de leur appartenance *ethnique*. L'indépendance de 1962 fut gagnée dans la douleur puisqu'une partie de la population fut tuée et une autre contrainte à l'exil. Ces massacres dans lesquels les Tutsi furent visés se reproduisirent surtout en 1963, en 1964 et en 1973, avant le génocide de 1994 qui entraîna entre huit cent mille et un million de morts. Ce « génocide des Tutsi » fut un second tournant dans l'histoire du Rwanda. Nous n'ignorons pas que les Hutu modérés furent tués. Mais le génocide visait bien les Tutsi et non les Hutu modérés. Ceux-ci furent massacrés parce qu'ils refusaient de participer au génocide des Tutsi.

Ce génocide pose la question de la représentation de *l'image de l'autre* au sein de la population rwandaise. Par rapport à cette question sensible, les auteurs de l'historiographie rwandaise admettent que les trois *ethnies* cohabitent dans le pays depuis fort longtemps. Selon Gourou (1989, p. 826) par exemple, « les Hutu constituent la majorité de la population avec 85%, les Tutsi sont de l'ordre de 14% et les Twa représentent à peu près 1% ». La répartition ethnique a toujours été un objet de débat. L'enquête démographique de 1970, le recensement général de la population et de l'habitat de 1978 ainsi que le recensement général de la population et de l'habitat du 15 août 1991 par un échantillon au 10<sup>e</sup> (PNUD, 1993) montrent que le nombre officiel de Tutsi varie entre 14% et 9%. Cet écart pose le problème de la crédibilité des chiffres officiels et de celle des Hutu, Tutsi et Twa. En effet, ces chiffres changeaient en fonction du type de message que les responsables politiques souhaitaient transmettre et rendre public. Selon des sources orales concordantes, le recensement de 1978 aurait montré que les Tutsi atteignaient 25% de la population. Un fonctionnaire du PNUD à Genève qui a participé à ce recensement nous a confirmé que le Gouvernement du Rwanda avait refusé la publication des résultats parce que le nombre de Tutsi était beaucoup plus élevé qu'il ne l'imaginait. Ce fonctionnaire n'a pas pu nous montrer les preuves de ce qu'il nous déclarait. Selon le recensement (par échantillonnage) d'août 2002, la population s'élève à 8,160,000 habitants (MINALOC<sup>7</sup>, 2002). La capitale Kigali compte environ 400,000 habitants. Il s'agit du premier

---

<sup>7</sup> MINALOC : Ministère de l'Administration locale.

recensement depuis le génocide et du premier qui ne prend pas en compte l'appartenance ethnique.

La langue nationale est le kinyarwanda. C'est la seule langue locale, parlée par tout le monde. Langue *bantu*<sup>8</sup>, elle serait plutôt d'origine hutu (Kagame, 1943, pp. 33-34) parce que les Hutu sont majoritaires. Selon l'auteur, les Twa auraient eu leur langue et le kinyarwanda aurait gardé certains de ses mots comme les noms des collines et des animaux sauvages. De la même manière, les Tutsi auraient eu une langue qu'ils auraient perdue au profit de la langue des Hutu. Certains mots relatifs à la vache tels que *intore* (danseurs guerriers<sup>9</sup>), *amasunzu* (coiffure en forme de cornes de vaches) ou *igisabo* (barattes à lait) seraient entrés dans la langue kinyarwanda. Cette analyse de Kagame ne se fonde que sur l'aspect majoritaire des Hutu pour imposer leur langue. Le kinyarwanda, le français (depuis 1962) et l'anglais (depuis 1995) sont les trois langues officielles. Le swahili reste la langue commerciale et de ville. Quant à la religion, les Rwandais animistes avant l'arrivée des missionnaires européens (1900) sont aujourd'hui essentiellement chrétiens.

### **Types de conflits dans le Rwanda pré-colonial et colonial**

Nous ne pouvons pas parler du Rwanda traditionnel sans évoquer les conflits de l'époque pré-coloniale. Comme le souligne Kagame (1943), le clan des *Banyiginya* se trouva en présence d'autres familles tutsi. Ces « différentes familles entrèrent en conflit pour contrôler les territoires » (p.35). Par la guerre, le Mwami<sup>10</sup> du clan *Banyiginya* de la région de Gasabo (sud-est de Kigali) a conquis d'autres territoires tutsi des clans des *Benengwe*, des *Basinga*, des *Babanda*, etc. (pp. 36 & 38). Ces conflits entre Tutsi pour la conquête des territoires se sont déroulés pendant de longues périodes. À la fin du 19<sup>e</sup> siècle (1896), le coup d'État de Rucunshu<sup>11</sup> fut le couronnement des conflits de palais. Le Mwami Yuhi V Musinga renversa son demi-frère Mibambwe IV Rutalindwa (Kagame, 1975, pp. 122 et ss.). De Lacger (1939) note que « le Ruanda certes ne fut pas à l'abri des séditions et des troubles, mais ceux-ci furent d'ordre politique et policier, non d'ordre *social* » (p. 65). Nous n'avons pas trouvé un auteur qui parle de conflits à caractère *ethnique* pendant la période pré-coloniale.

---

<sup>8</sup> À l'instar de Jean-Pierre Chrétien, nous utiliserons le terme *bantu* pour parler de la langue et le terme *bantou* en référence aux populations.

<sup>9</sup> Danseurs guerriers dont les mouvements rappellent la forme des cornes de vaches.

<sup>10</sup> Mwami (pluriel Bami) signifie Roi. Nous utilisons le terme en kinyarwanda car il fut gardé pendant la colonisation. L'historiographie rwandaise parla du Mwami du Rwanda pour le distinguer du Roi des Belges.

Dans le Rwanda colonial, les conflits *ethniques* sont le résultat d'une construction des différences *ethniques* et leur intériorisation par la population rwandaise. Dans sa lettre du 21 septembre 1929, Mgr Classe<sup>12</sup> recommandait au Résident Mortehan<sup>13</sup> de réserver le pouvoir à « la jeunesse mututsi » dans « l'intérêt vrai du pays » (Classe, 1939, p. 71). Plus tard, ce choix eut des conséquences fâcheuses pour tout le pays puisque des sentiments de jalousie conduisirent en 1959 à des conflits liés à l'appartenance *ethnique*.

### **Génocide de 1994 et problématique de recherche**

Nous sommes le 6 avril 1994. Il est 20h15 et l'avion du Président rwandais Habyarimana est abattu à son atterrissage à l'aéroport de Kigali. Tout de suite, les militaires commencent à dresser des barrages partout dans la capitale. Le lendemain 7 avril à l'aube, c'est la chasse aux Tutsi qui commence et c'est le début du génocide.

Dans ce drame, les victimes furent en majorité les Tutsi et les Hutu modérés. Mais dans l'ensemble, tout Rwandais, qu'il soit Hutu ou Tutsi, fut touché, de près ou de loin, par cette tragédie. Les Twa, restés généralement en dehors des antagonismes et des oppositions entre les Hutu et les Tutsi, devinrent les observateurs impuissants de ces massacres. Du 7 avril à début juillet, entre 800'000 et un million de personnes furent massacrées, selon l'ONU. De nombreux Rwandais, surtout Hutu, se réfugièrent en République Démocratique du Congo (RDC) voisin par peur du Front Patriotique Rwandais (FPR) à majorité Tutsi.

Devant l'ampleur de la tragédie, prenant acte des violations très graves du droit humanitaire et agissant en vertu du Chapitre VII de la Charte de l'Organisation des Nations Unies (ONU), le Conseil de Sécurité reconnut qu'il s'agissait bien d'un génocide et par sa résolution 955 du 8 novembre 1994 créa le Tribunal pénal international pour le Rwanda (TPIR) à la demande du Rwanda.

Après le génocide qui a duré trois mois, la question du « pourquoi » revenait sur toutes les lèvres. Ainsi, la presse occupa le terrain. Des débats, des conférences, des émissions radiophoniques et télévisuelles furent organisés dans la plupart des pays africains, européens et

---

<sup>11</sup> Région du centre du Pays, à 25 km de la ville de Nyanza qui abritait la Cour royale.

<sup>12</sup> Deuxième vicaire apostolique du Rwanda (de nationalité française) (1922-1945).

<sup>13</sup> Résident belge de l'époque.



nord-américains. Des publications de type « témoignage »<sup>14</sup> ou « scientifique »<sup>15</sup> parurent sur le dernier génocide du siècle. Selon Prunier, il s'agissait bien d'un génocide car il y avait « l'utilisation systématique du meurtre pour éliminer le groupe visé » (Prunier, 1997, p. 285). À la même page, l'auteur justifie l'emploi du terme génocide « non seulement à cause de l'ampleur des tueries, mais à cause de leur nature systématique, organisée et sélective et parce qu'il y avait volonté d'annihiler la population visée ». Ainsi, pour l'auteur, il n'y a pas de doute, il s'agissait bien d'un génocide politique et ethnique :

Dans un génocide politique, les victimes sont tuées en très grand nombre, tout comme dans un génocide ethnique, sans s'assurer systématiquement qu'elles sont réellement de l'autre bord ; les tueurs n'ont pas l'intention d'effrayer l'opposition pour la soumettre, ils veulent s'en débarrasser complètement, l'exterminer physiquement ; toute stratégie est exclue et aucune négociation n'est envisageable : les membres du groupe visé seront tués même s'ils se « repentent », comme si leur « culpabilité » était ontologique, même s'ils abjurent, tout comme dans un massacre ethnique. Chacun de ces critères et tous ces critères réunis font du génocide rwandais un génocide politique autant qu'*ethnique*. (Prunier, 1997, p. 286)

Pendant que la communauté internationale se préoccupait des réfugiés rwandais en RDC qui mouraient de choléra, les nouvelles autorités à l'intérieur du Rwanda essayèrent de redresser le pays qui était à feu et à sang. Au niveau des institutions et de l'administration, il fallait tout recommencer à zéro. En matière d'éducation, une conférence nationale fut organisée en avril 1995. Dans l'urgence elle dressa des constats, identifia des problèmes, définit des orientations politiques, formula des stratégies et prit des décisions (MINEPRISEC & MINESUPRES<sup>16</sup>, 1995). Cent douze personnes représentant les partis politiques, les groupes *ethniques*, les confessions religieuses, les différents ministères, la presse, les organisations non gouvernementales et les agences des Nations unies y participèrent. Les conclusions de la conférence furent rassemblées dans un document intitulé : « La politique et la planification de l'éducation au Rwanda ». Un des constats portait sur le contenu de l'enseignement :

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. (MINEPRISEC & MINESUPRES, 1995, p. 16)

Le poids de l'héritage de l'histoire du Rwanda amena les participants à suspendre temporairement l'enseignement de l'histoire du Rwanda à l'école primaire et à l'école secondaire. Cela jusqu'à ce qu'un nouveau « manuel d'Histoire du Rwanda » soit publié

---

<sup>14</sup> Par exemple African Rights (1994) ; Mukagasana (1997) ; Gourevitch (1998) ; Hatzfeld (2000, 2003).

<sup>15</sup> Par exemple Chrétien (1995, 1997, 1999, 2000) ; Prunier (1997) ; Lugan (1997) ; Des Forges (1999) ; Vidal (1996, 1998, 1999).

<sup>16</sup> MINEPRISEC : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire ; MINESUPRES : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Culture.

(MINEPRISEC&MINESUPRES, 1995, p. 48). Selon les participants, « l'éducation n'a pas su prévenir ni éviter la guerre, les massacres et le génocide dans notre pays. Il n'y a donc pas de doute que les contenus de l'éducation, les programmes scolaires et le matériel didactique, doivent être révisés. Dans cette révision des programmes, une attention doit être accordée à l'éducation aux valeurs » (MINEPRISEC & MINESUPRES, 1995, p. 44). Le document met l'accent sur le développement et l'introduction de nouveaux programmes scolaires et de nouveaux manuels. Une injonction est alors faite aux chercheurs : « Que dans les meilleurs délais, les bureaux pédagogiques, l'Institut de recherche scientifique et technologique et l'Université nationale du Rwanda collaborent à la publication d'un *manuel d'Histoire du Rwanda* qui permette de réhabiliter certaines vérités historiques qui ont été sacrifiées au profit des manipulations idéologiques » (MINEPRISEC & MINESUPRES, 1995, p. 48). Les participants à la conférence semblaient convaincus que l'enseignement de l'histoire du Rwanda n'était pas étranger au génocide. Pour les nouvelles autorités, il y avait un rapport entre la façon dont l'histoire du Rwanda fut enseignée et les massacres qui ont touché toutes les régions du pays. Autrement dit, l'enseignement de l'histoire aurait contribué à la construction des mémoires collectives, à la cristallisation des oppositions entre groupes *ethniques* et au développement d'une haine sans merci dont le génocide allait être le point culminant. Cette suspension unilatérale n'était pas le résultat d'une étude scientifique sur l'implication de l'enseignement de l'histoire du Rwanda dans le génocide. C'était une décision émotionnelle, de colère et d'amertume, en adéquation avec la situation socio-politique du moment.

### **Construction du questionnement**

Le génocide de 1994 et ses conséquences sur le plan social et politique du Rwanda nous ont amené à nous poser des questions sur la conception que les Rwandais ont de leur histoire, de l'image qu'ils ont des différents groupes *ethniques* et de la place qu'ils attribuent à l'enseignement de l'histoire.

En 1962, le pays recouvre son indépendance. L'enseignement devient officiel et obligatoire pour tout Rwandais et même la Constitution rwandaise du 24 novembre 1963 le stipule. Cette date marque le début officiel de l'enseignement de l'histoire du Rwanda qui ne l'était pas avant l'indépendance. Après le génocide de 1994, le nouveau gouvernement décide de suspendre temporairement l'enseignement de l'histoire du Rwanda. Ces deux raisons expliquent notre choix de la période de 1962 à 1994. Cela nous a conduit aux choix des manuels et à la construction d'un plan de recherche.

Pour construire plus précisément notre question de recherche et avec un maximum de précautions, nous avons jugé utile de commencer par une phase exploratoire. De septembre à novembre 1999, nous avons effectué une **première visite** au Rwanda pour nous rendre compte de la situation scolaire après le génocide. Nous voulions d'abord faire un état des lieux dans le domaine de la scolarité, ensuite essayer de comprendre les questions que les enseignants se posaient après le génocide et enfin le rôle qu'ils attribuaient à l'enseignement de l'histoire. Nous avons rencontré quelques enseignants de l'école primaire et de l'école secondaire ainsi que des responsables au Ministère de l'Education<sup>17</sup>. Les entretiens avec les enseignants rencontrés ont porté sur deux questions : (1) Connaissez-vous les raisons invoquées pour suspendre l'enseignement de l'histoire du Rwanda ? (2) Etes-vous tout à fait d'accord, d'accord avec réserve ou pas du tout d'accord avec la suspension de l'enseignement de l'histoire du Rwanda ? Les avis étaient partagés et parfois passionnels. Certains mettaient en cause les « contenus des manuels d'histoire », d'autres laissaient parler leurs sentiments en prétendant que les livres d'histoire étaient « faux » alors que d'autres évoquaient des « pratiques discriminatoires dans les classes ». De ces entretiens, nous avons relevé la mise en exergue d'une part des « contenus enseignés » et d'autre part des « pratiques des enseignants ». Les résultats de cette phase exploratoire ont fait l'objet d'une publication (Gasabo, 2002).

Bien qu'un grand nombre d'enseignants interrogés en 1999 semblaient approuver la suspension de l'enseignement de l'histoire du Rwanda, ils proposaient plutôt la suppression de certains chapitres pouvant porter préjudice soit aux Tutsi, soit aux Hutu, soit aux Twa. Ils citaient par exemple les chapitres sur les *ethnies* et/ou sur la politique. Les entretiens avec les enseignants et les agents du Ministère de l'éducation nous permirent de relever dans les manuels scolaires un certain nombre de thèmes qui pouvaient être sources de divergences, voire d'antagonismes. Certains interviewés mettaient en cause la crédibilité de ces thèmes alors que d'autres leur reprochaient de faire une interprétation partisane pour tel ou tel groupe de population.

Cette première visite sur le terrain ainsi que la suspension temporaire de l'enseignement de l'histoire du Rwanda à l'école primaire et à l'école secondaire nous ont conduit au

---

<sup>17</sup> Entre temps le Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire et celui de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la culture ont fusionné pour donner le Ministère de l'Education, de la Science, de la Technologie et de la Recherche scientifique. La Culture se trouve actuellement au Ministère de la Jeunesse (Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture).

questionnement suivant :

- a) Quelle histoire du Rwanda a été enseignée ?
- b) Comment les manuels présentent ou parlent-ils des Hutu, des Tutsi et des Twa ?
- c) Comment les enseignants hutu, tutsi et twa interprétaient-ils ces contenus face à des élèves hutu, tutsi et twa ?
- d) Aujourd'hui (après le génocide), quelle image les Hutu, les Tutsi et les Twa se représentent-ils les uns des autres ?

Au cours de cette phase exploratoire, nous avons rassemblé les programmes et les manuels scolaires d'histoire de l'école primaire et secondaire utilisés entre 1962 et 1994.

Ces questions portent sur l'histoire et la mémoire. L'enseignement de l'histoire contribue à construire chez les apprenants une certaine représentation du passé et des différents groupes humains auxquels cet enseignement fait référence.

Cependant, dans le cas du Rwanda, le pourcentage de Rwandais ayant fréquenté l'école et par conséquent ayant appris l'histoire à l'école est inférieur à celui de ceux qui connaissent le passé par d'autres canaux notamment par l'environnement familial. D'où un autre questionnement :

- e) Les représentations des Rwandais scolarisés diffèrent-elles de celles des Rwandais non-scolarisés ? Si oui, dans quelle mesure varient-elles ? Dans les mémoires collectives des Rwandais, quels sont les éléments de l'histoire qui sont sources d'opposition ou de divergence ? Qu'est-ce qui légitime ces éléments pour qu'ils conduisent à la haine dépassant toutes les compréhensions et à la *solution finale* qu'est le génocide ?

Les résultats de nos premières investigations ainsi que notre questionnement nous ont conduit à une **deuxième visite** sur le terrain. Du 20 février au 24 juin 2001, nous sommes reparti au Rwanda pour réaliser des entretiens. Certains de nos interlocuteurs sont revenus sur les contenus des manuels et les pratiques discriminatoires dans les classes, notamment celle de faire lever les élèves pour leur demander leur « ethnie ». En procédant à des entretiens avec des Rwandais scolarisés entre 1962 et 1994 et non-scolarisés, nous nous attendions à des différences au niveau de la représentation de l'image de l'autre entre les deux groupes et ainsi à dégager l'influence de l'école sur la construction des mémoires collectives.

Nous avons profité de ce second séjour pour chercher d'autres documents de référence et pour répondre à notre questionnement. Nous avons décidé de ne pas répondre à la question portant sur les pratiques des enseignants. Cela aurait nécessité des observations dans les classes. Nous avons choisi de nous centrer sur l'analyse systématique des manuels et sur les entretiens avec des Rwandais. Ces deux démarches ont porté sur **sept thèmes** jugés historiquement controversés par leur possibilité d'opposer les Hutu et les Tutsi dans la construction des identités exclusives. Il s'agit de : (1) origine des populations, (2) *ubwoko*<sup>18</sup> (clan et/ou ethnie), (3) *ubuhake* (clientélisme par la vache), (4) évangélisation, (5) colonisation belge, (6) période de 1959 à 1962 et (7) période post-indépendance. Nous espérons, à travers ces sept thèmes, appréhender des différenciations dans les récits.

### **Organisation du texte**

La charpente de cette thèse peut être ainsi présentée. Le premier chapitre porte sur la construction des mémoires collectives en nous appuyant sur l'œuvre de Maurice Halbwachs qui a théorisé le concept de « mémoires collectives ». S'inspirant de la sociologie de Durkheim, Halbwachs en fait un réexamen, l'approfondit et parfois la critique. Les développements apportés notamment par Marcel & Mucchielli (1999) et Namer (2000) nous aideront à mieux comprendre le concept de « mémoires collectives ». Nous mettons les mémoires collectives en relation d'une part avec l'histoire et d'autre part avec l'enseignement formel de celle-ci.

Le chapitre deux donne un aperçu de l'historiographie rwandaise en insistant sur les éléments de controverse qui ont été retenus. Nous ne racontons pas l'histoire du Rwanda mais nous mettons l'accent sur les thèmes qui furent objet de conflits dans l'historiographie. Il s'agit principalement de l'histoire « savante » sur laquelle se sont basés les concepteurs des manuels scolaires, tout en reconnaissant que les manuels ne citent pas toutes leurs sources. Ce chapitre nous aide à analyser le rapport entre les contenus des manuels scolaires et ceux des ouvrages de référence.

Le chapitre trois présente schématiquement le fonctionnement du système scolaire rwandais. Il se centre sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire du Rwanda. Il s'agit du contexte institutionnel de l'enseignement de l'histoire à l'école.

---

<sup>18</sup> Ubwoko (singulier), amoko (pluriel).

Le chapitre quatre expose la méthodologie suivie pour cette recherche. L'analyse des manuels scolaires d'histoire et celle des entretiens en constituent les deux grandes étapes. Dans les manuels, nous analysons la présentation de l'image de l'autre dans les discours à travers les sept thèmes cités plus haut. Ces mêmes thèmes nous servent de fil conducteur au cours des entretiens. Interroger les Rwandais qui ont appris cette histoire à l'école primaire et secondaire nous permet d'approcher l'effet des manuels sur les mémoires. Notre questionnement nous a conduit à nous entretenir également avec les non-scolarisés, majoritaires dans la population. Il s'agissait d'essayer de comprendre les effets de la scolarisation en repérant les similitudes et les différences au niveau des représentations sur l'image de l'autre. Tout Rwandais a une façon de raconter l'histoire du pays et tout le monde a été touché par le génocide de près ou de loin, d'une façon ou d'une autre. Le génocide de 1994 n'a laissé personne indifférent. Il a eu un effet sur les conceptions du passé, la critique ou l'acceptation des récits scolaires et/ou non-scolaires. Nous sommes dans une dialectique. D'une part la construction du passé à travers les ethnies, d'autre part la transformation des mémoires par le génocide. C'est-à-dire que les Rwandais s'interrogent sur les *ethnies*. La question mérite d'être posée. Nous y reviendrons dans la discussion au chapitre sept.

Le chapitre cinq a trait à l'analyse des manuels scolaires d'histoire. Les différents thèmes sont parallèlement analysés dans tous les manuels. Nous adoptons une approche comparative en vue de savoir comment chaque thème est présenté dans chaque manuel.

Le chapitre six présente les principaux résultats de l'analyse des entretiens, en mettant en relation les différentes variables et leurs modalités. La variable « scolarité » oppose les scolarisés et les non-scolarisés. La variable « ethnie » met en lumière les différentes représentations de l'image de l'autre chez les Tutsi, les Hutu et les Twa. La variable « âge » montre des différences au niveau des souvenirs. Les variables « sexe » et « lieu d'habitation » sont moins pertinentes pour la question qui nous intéresse ici.

Le chapitre sept est consacré à la discussion de l'hypothèse principale et aux nouvelles perspectives. Nous y posons des questions de recherches futures.



## **CHAPITRE 1. CONSTRUCTION DES MÉMOIRES COLLECTIVES ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

Notre recherche porte sur les relations entre l'histoire scolaire et la construction des mémoires collectives. Le terme « mémoire collective » est complexe et pour expliquer le sens que nous lui donnons dans ces pages, nous nous appuyons sur l'œuvre du psycho-sociologue Maurice Halbwachs qui est un des premiers à avoir formalisé le concept. Marcel & Mucchielli (1999) décrivent l'évolution de la pensée du psychosociologue français (1877-1945), héritier de la sociologie de Durkheim. L'historien Namer (2000) résume l'immense production de Halbwachs en se centrant sur la construction sociale de la mémoire individuelle, telle qu'elle est exposée dans son ouvrage fondateur « Les cadres sociaux de la mémoire » (1925), ainsi que sur la richesse de la multiplicité des mémoires collectives dans « La mémoire collective » (1950). Dans un second temps, nous parlerons des différents auteurs qui ont travaillé avec le concept de « mémoires collectives ». C'est le cas notamment de l'historien Crubellier (1991) sur les mémoires populaires. L'auteur montre que chaque groupe étudié définit son identité en se basant sur sa mémoire. L'anthropologue Zonabend quant à elle, consacre l'essentiel de ses travaux à la mémoire collective et à la mémoire familiale (1999, 1<sup>e</sup> éd. 1980). Elle montre également que la construction des mémoires, toujours « subjective », n'est ni « linéaire » ni « continue » (Zonabend, op. cit. p. 305). Elle n'est pas constituée d'addition de mémoires individuelles. L'historien Joutard (1983), étudiant la mémoire des protestants des Cévennes en France, accorde une importance primordiale à la transmission de l'histoire orale, elle-même constitutive de l'identité du groupe. Le philosophe Ricoeur (1985, 2000) affirme que cette mémoire se construit dans le temps et qu'elle opère forcément des choix et des sélections parmi des faits et en oublie d'autres. Ces auteurs venant de milieux différents mentionnent les rapports entre la mémoire et l'histoire.

Ainsi, nous appartenons tous à plusieurs groupes à la fois et par conséquent nous avons des mémoires collectives plurielles ; notre identité se réfère à chacun de ces groupes et à chacune de ces mémoires. Par exemple, les enfants qui s'inscrivent et participent chaque année aux camps de vacances de la Fouly en Valais partagent une mémoire collective liée à leurs séjours annuels à la montagne. Mais ces enfants ne fréquentent pas les mêmes écoles. Avec d'autres camarades de classes, ils partagent une autre mémoire collective différente. De plus, chaque enfant a une famille, des frères et sœurs. Il a par conséquent aussi une mémoire familiale, etc.



### 1.1. « Mémoires collectives » selon Halbwachs

Marcel & Mucchielli (1999) font une présentation générale de l'œuvre de Halbwachs centrée sur la mémoire collective. En 1944, peu de temps avant son arrestation par la Gestapo et sa déportation, Halbwachs fut élu au Collège de France pour la Chaire à laquelle il donna le nom de « Psychologie collective ». Entre les deux guerres, Halbwachs concentra ses travaux au thème de la *mémoire* qui lui paraissait essentiel. Dans ses nombreux travaux, depuis *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) jusqu'à *La topographie légendaire des évangiles en Terre Sainte* (1941), en passant par *Les causes du suicide* (1930) et *L'évolution des besoins de la classe ouvrière* (1933), la problématique de la mémoire se place au coeur de sa réflexion, « réflexion que l'on peut également qualifier de *phénoménologique* tant il s'attache à comprendre les conditions sociales du vécu des individus » (Marcel & Mucchielli, p. 63). Les auteurs se gardent de juger la pensée d'Halbwachs à l'aune des épistémologies de la fin du 20<sup>e</sup> siècle. Ils s'efforcent de replacer sa pensée dans le contexte du champ des sciences humaines et de la philosophie au début du 20<sup>e</sup> siècle, notamment au sein d'un large débat entre sociologues (Durkheim, Granet, Lévy-Bruhl, Mauss, etc.) et psychologues (Blondel, Dumas, Meyerson, etc.).

Dans son premier grand livre sur la psychologie collective *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) réédité par Namer (1994), Halbwachs utilise des concepts sociologiques et donne déjà le ton sur le rôle du groupe dans la réapparition des souvenirs en mémoire chez l'homme :

Si nous examinons d'un peu plus près de quelle façon nous nous souvenons, nous reconnâtrions que, très certainement, le plus grand nombre de nos souvenirs nous reviennent lorsque nos parents, nos amis, ou d'autres hommes nous les rappellent. On est assez étonné lorsqu'on lit les traités de psychologie où il est traité de la mémoire, que l'homme y soit considéré comme un être isolé. [...] Cependant c'est dans la société que, normalement, l'homme acquiert ses souvenirs, qu'il se les rappelle, qu'il les reconnaît et les localise. [...] le rappel des souvenirs n'a rien de mystérieux. Il n'y a pas à chercher où ils sont, où ils se conservent, dans mon cerveau, ou dans quelque réduit de mon esprit où j'aurais seul accès, puisqu'ils me sont rappelés du dehors, et que les groupes dont je fais partie m'offrent à chaque instant les moyens de les reconstruire, à condition que je me tourne vers eux et que j'adopte au moins temporairement leurs façons de penser. [...] C'est en ce sens qu'il existerait une mémoire collective et des cadres sociaux de la mémoire, et c'est dans la mesure où notre pensée individuelle se replace dans ces cadres et participe à cette mémoire qu'elle serait capable de se souvenir. (p. VI)

Marcel & Mucchielli (p. 66) indiquent que dans l'article « Remarques sur le problème sociologique des classes », Halbwachs (1905) se réfère explicitement à la théorie des « représentations collectives » de Durkheim. Ce dernier, dans sa théorie psychosociologique sur les représentations collectives, avait tenté de répondre à la question de savoir par quels mécanismes cérébraux la conscience collective agit sur les consciences individuelles. Il partait de l'hypothèse d'une mémoire inconsciente agissant automatiquement sur les individus sans

qu'ils s'en aperçoivent, comme s'ils étaient hypnotisés (Karsenti, 1995, Mucchielli, 1998, chap. 5).

Dans l'œuvre de Halbwachs, Marcel & Mucchielli (p. 68) distinguent trois niveaux de mémoire :

- 1) La construction sociale de la mémoire individuelle ;
- 2) L'élaboration de la mémoire collective dans les groupes intermédiaires (famille et classes sociales) ;
- 3) La mémoire collective à l'échelle des sociétés globales et des civilisations.

### **1.1.1. Construction sociale des mémoires individuelles**

Halbwachs (1994, p. 124) prend ses sources chez Ribot (1881) qui parlait de « points de repères » pour atteindre un souvenir. Un souvenir, purement individuel, est caractérisé par une série d'événements composant la vie de chacun, par exemple les occupations professionnelles, le lieu d'habitation, etc. À partir de cela, Halbwachs montre que « ces événements définissent notre situation, non seulement pour nous, mais pour les autres, dans divers groupes » (ibid. p. 125). Il ajoute que « c'est en tant que membres de ces groupes que nous nous représentons à nous-même, et la plupart des points de repères auxquels nous nous reportons ne sont que les événements saillants de leur vie » (ibid. p.125). Lorsqu'il y a souvenir, ce n'est pas tout le passé qui vient en mémoire, mais uniquement des événements qui « correspondent à nos préoccupations actuelles, qui peuvent reparaître. La raison de leur réapparition n'est pas en eux, mais dans leur rapport à nos idées et perceptions d'aujourd'hui : ce n'est donc pas d'eux que nous partons, mais de ces rapports » (ibid. p. 141-142). Par conséquent, nos souvenirs sont des reconstructions qui dépendent du présent que nous vivons. Nous nous souvenons parce que notre entourage nous aide, parce que la mémoire collective nous entraîne. Pour Halbwachs, nous ne conservons le passé dans notre mémoire individuelle que d'une façon « fragmentaire ». C'est grâce aux représentations collectives que ces fragments deviennent des souvenirs. Selon Marcel & Mucchielli (1999) :

L'individu ne se souvient pas vraiment du passé, il ne peut le revivre en tant que tel, il le reconstruit en réalité à partir des nécessités du présent. [...] Et les cadres sociaux de la mémoire sont précisément *les instruments* dont l'individu conscient *se sert pour recomposer une image du passé qui s'accorde avec les nécessités de son présent, de son existence d'être social, de son harmonie existentielle, de l'équilibre de sa personnalité, de son identité.* (p. 70)

Les souvenirs en mémoire sont reconstruits et non retrouvés.

### **1.1.2. Production de la mémoire collective : les groupes intermédiaires**

Après avoir parlé de la mémoire individuelle, Halbwachs met l'accent sur la mise en évidence

du rôle de ses principaux producteurs que sont la famille, les communautés religieuses et les classes sociales. Pour des raisons liées à l'objet de notre étude, nous laisserons de côté la religion pour privilégier la famille et les classes sociales.

**(i) La mémoire collective de la famille (Halbwachs, *ibid.* p. 146)**

L'auteur affirme qu'une famille n'est pas un ensemble d'individus ayant des liens de parenté. Chaque famille produit un mode de vie et de pensée selon la façon dont elle se représente elle-même en tant que groupe. Selon Halbwachs, « de quelque manière qu'on entre dans une famille, par la naissance, par le mariage, ou autrement, on se trouve faire partie d'un groupe où ce ne sont pas nos sentiments personnels, mais des règles et des coutumes qui ne dépendent pas de nous, et qui existaient avant nous, qui fixent notre place » (*ibid.* p. 147). La famille structure la mémoire des enfants à travers les comportements, l'éducation et la culture. Devenus adultes, ces enfants seront influencés par les représentations familiales développées au fil des années.

**(ii) La mémoire collective des classes sociales ou des groupes intermédiaires**

Toujours selon Halbwachs, la psychologie des classes sociales ne s'arrête pas à décrire les activités sociales et les métiers. La mémoire collective n'est pas seulement l'ensemble des traditions d'un corps de fonctionnaires ou d'ouvriers. Tout en acceptant l'idée selon laquelle il y a autant de mémoires collectives qu'il y a de métiers ou d'activités sociales, Halbwachs insiste sur le fait que « c'est hors de la fonction, dans la partie de la société où les hommes n'exercent pas leur activité professionnelle, que prennent naissance et se conservent les souvenirs collectifs les plus importants » (*ibid.* p. 244). Il n'oublie pas que la séparation entre la vie professionnelle et la vie familiale ou mondaine n'empêche pas les idées de l'une de se retrouver dans l'autre. Halbwachs développe ce thème ailleurs<sup>19</sup>. Chaque groupe occupe un espace social et définit des règles tacites pour sa solidification et sa démarcation aux groupes concurrents. Le groupe se donne une identité et interprète à sa façon la société dans laquelle il est inséré. En conséquence, Halbwachs est persuadé que les mémoires collectives des groupes sont beaucoup plus la représentation que se fait le groupe lui-même et ce qu'il adopte comme mode de vie, que des modèles d'action et de pensée. Chaque groupe est animé par un même idéal et un objectif commun qui se reflètent à travers les personnalités marquantes du groupe mais qui restent généraux et impersonnels pour que chaque membre du groupe puisse s'y retrouver. Et pour durer, un groupe « doit se faire la représentation la plus claire possible de lui-même » (Marcel & Mucchielli, *ibid.* p. 76). C'est ce que Halbwachs (1997, 1950) développe dans le chapitre 3 qu'il intitule *Mémoire collective et mémoire historique* (p. 97). Ces deux

---

<sup>19</sup> Halbwachs, Maurice. (1955). *Esquisse d'une psychologie des classes ouvrières*. Paris: Rivière, 1ère édition, 1938.

mémoires se distingueraient par le fait que l'une est *intérieure* ou *interne* et l'autre est *extérieure*. La première est *vécue, personnelle* et *autobiographique*, la seconde est *non-vécue, sociale* et *historique*. La première s'aiderait de la seconde, puisque, après tout, l'histoire de notre vie fait partie de l'histoire en général. Mais la seconde serait, naturellement, bien plus étendue que la première.

L'histoire ou les expériences, lorsqu'elles sont vécues, sont soit directes, soit indirectes. Une expérience est directe lorsque nous en avons été le témoin. Par exemple nous nous souvenons de Genève parce que nous y avons vécu 10 ans. Nous nous souvenons du Jet d'eau et de la Rade. Une expérience est indirecte lorsque nous n'étions pas présent mais qu'elle s'est passée de notre vivant et qu'elle nous a été rapportée. Par exemple, nous avons assisté en direct à la télévision à la chute du mur de Berlin en 1989. Une expérience non vécue, antérieure à notre existence est toujours racontée. Nous nous souvenons que Sissi l'Impératrice a été assassinée à Genève parce qu'on nous l'a raconté et que sa statue se trouve sur la place de la Rotonde au bord du lac Léman. Nous n'avons pas rencontré Sissi à Genève mais nous nous souvenons des mots lus ou entendus sur elle et du film réalisé sur sa vie. À travers ces signes du passé que le temps a conservés, nous nous représentons le personnage. Ainsi la plupart des faits historiques peuvent nous revenir en mémoire et à chaque fois la nature des souvenirs est différente.

### 1.1.3. Mémoire collective des sociétés et des civilisations

Halbwachs (1970) transpose à la société son analyse sur les groupes : « Il y a bien là tout un ordre de représentations collectives qui résultent simplement de ce que la société prend conscience, directement des formes de son corps matériel, de sa structure, de sa place et de ses déplacements dans l'espace. [...] Pourtant, elles se développent dans des groupes, et elles ont la prétention d'agir sur eux » (ibid. p. 180). Il est convaincu que les structures spatiales les plus générales (par exemple la répartition de la population sur l'ensemble du territoire) expriment l'esprit de la société qu'elles contribuent à modeler en se limitant parfois à un aspect particulier de la vie sociale. L'auteur constate que la prise qu'a la société sur l'espace ne peut pas être modifiée par les activités particulières, car les lois auxquelles obéit la population ne changent pas, quel que soit le groupe qu'on observe. Ainsi les groupes sociaux quels qu'ils soient « apparaissent comme pris dans un autre courant, celui qui détermine les formes de la population pure et simple, et dont les lois s'appliquent aussi bien à tous les autres ensembles humains compris dans l'espace » (ibid. p. 37). Halbwachs conclut à une **mémoire collective d'une population** : « Il y a donc bien, à côté des diverses études morphologiques qui portent

sur les organes correspondant aux grandes fonctions du corps social, une morphologie de la population en général, considérée en elle-même » (ibid. p. 52). Un groupe de personnes ou une population d'un pays ont leur mémoire collective.

Dans ses recherches, Crubellier (1993) a également porté son intérêt pour l'histoire scolaire. Son livre *La mémoire des Français* (1991) constitue un exemple d'une mémoire culturelle d'un peuple. L'auteur part de l'hypothèse d'une perte d'identité chez les Français : « Des Français de plus en plus nombreux semblent aujourd'hui inquiets de perdre, avec leur mémoire, leur identité, leur identité collective, c'est-à-dire, en fait, le faisceau de leurs identités de groupes » (p. 5). Devant ce constat, la question de l'enseignement de l'histoire se pose aux responsables du système scolaire. Quelle histoire conviendrait-il d'enseigner aux jeunes pour leur donner le sentiment d'appartenance à une « communauté (locale, régionale, nationale, européenne) » Crubellier, 1991, p. 5) ? Naturellement, la question de l'histoire renvoie à celle de la mémoire.

Par « mémoire », Crubellier (1991) entend « un patrimoine de souvenirs, une valorisation ou une survalorisation des personnages et d'événements, à l'exclusion d'autres, une appropriation sélective du passé et, d'abord, d'un présent en train de devenir passé, la constitution d'un trésor de modèles et de leçons en vue de l'action ». Ces modèles et ces leçons sont tirés du « groupe » et « leur exaltation est une auto-exaltation. Le groupe se nourrit de ce qu'il considère comme l'essence de lui-même, comme son identité » (p. 8).

L'auteur insiste sur une dialectique entre mémoire et oubli. La construction de la mémoire collective repose sur la sélection et par conséquent l'oubli d'événements au profit d'autres qui paraissent pertinents pour le moment présent. Les événements enfouis - non-oubliés - ressortiront au moment où l'occasion se présentera. Notre identité est fonction des événements que nous vivons et de la façon dont nous les valorisons. Cela étant, l'identité est mouvante et se construit. Cette construction prend en compte la dimension temporelle de la mémoire ou d'une culture, qui est aussi importante que la dimension spatiale ou sociale. La dimension temporelle signifie que la mémoire s'enracine aussi dans le présent à travers un projet d'avenir, sans oublier que l'avenir introduit une autre dimension. Et c'est effectivement dans ce présent que s'écrit l'histoire (Michel de Certeau, cité par Crubellier, 1991, p. 8) ou la mémoire (Crubellier, 1991, p. 8).

La référence à l'histoire, donc à la mémoire selon Crubellier, revient à la compréhension de son

identité. Se battre pour une mémoire, c'est se battre pour un destin commun, c'est écrire un témoignage ou une page d'histoire, c'est témoigner sur soi-même. « C'est d'abord pour se libérer de l'emprise des autres groupes ou classes, de tous les autres » (Crubellier, *ibid.*, p. 204).

## **1.2. Mémoires individuelles et mémoires collectives**

Chaque être humain a un passé et une histoire. Ce passé revient en mémoire à travers le souvenir. C'est ce que Bergson (cité par Halbwachs, 1997, p. 80) appelle « la reconnaissance en image ou le sentiment du déjà vu ». C'est à travers nos souvenirs et notre histoire que nous construisons et reconstruisons une mémoire, puisqu'« il n'y a pas de mémoire sans histoire » (Ricoeur, 1985, tome 3, p. 174). Cependant la mémoire d'un individu que nous pouvons appeler « mémoire individuelle » n'est pas fermée et isolée. En effet, « on a souvent besoin de faire appel aux souvenirs des autres pour évoquer son propre passé » (Halbwachs, 1997, p. 74). Cela veut dire que chacun appartient à un groupe social ou à des groupes sociaux qui forgent les différentes mémoires. Par conséquent, il y a autant de mémoires, d'histoires, d'identités que de groupes d'appartenance (Audigier, 1995 ; Lautier, 1997 ; Salomon, 1999). Ainsi, selon que nous nous situons dans tel ou tel groupe, nous avons une mémoire qui y est associée. Nous en avons donc tous plusieurs. Ce qui explique la complexité de la mémoire et la multiplicité des « fagots de mémoire » (Zonabend, 1999, p. 5). Dans chaque groupe, « ce qui guide les rappels de références passées et le choix des identifications, ce sont les situations réelles, les enjeux, les rivalités d'intérêt et les conflits du présent » (Moniot, 1993, p. 39).

Ainsi, un travail de mémoire devient important et nécessaire pour rappeler à toutes les formes de domination, politique, religieuse ou culturelle, leur influence sur la « fabrication » de l'histoire. Selon Perrot (cité dans Moniot, 1993), face à « la force des États, il faut un contrepoids dans la société civile : des groupes et des individus qui se souviennent et soient capables d'opposer leur propre mémoire à celle du pouvoir » (p. 38). Ce qui ne signifie pas nécessairement exercer de vaines représailles contre l'ennemi. C'est pourquoi se rappeler devient indispensable et pour les victimes et pour les bourreaux. C'est l'occasion pour se reconnaître soi-même et redécouvrir les similitudes avec les membres des autres groupes.

Revenant aux souvenirs et à la mémoire, Zonabend (1999) fait état d'un certain nombre d'oppositions au niveau de cette dernière. L'auteur distingue : mémoire collective versus mémoire individuelle ; mémoire globale versus mémoire minoritaire ; mémoire dominante versus mémoire dominée ; mémoire officielle versus contre-mémoire. Toutes ces mémoires

cohabitent, s'opposent, se complètent, se superposent sans se confondre (Halbwachs (1997, 1<sup>e</sup> éd. 1950). Parlant de la mémoire individuelle et de la mémoire collective, Halbwachs (1997) relève l'importance de la mémoire individuelle, pivot de la mémoire collective :

Si la mémoire collective tire sa force et sa durée de ce qu'elle a pour support un ensemble d'hommes, ce sont cependant des individus qui se souviennent, en tant que membres du groupe. De cette masse de souvenirs communs et qui s'appuient l'un sur l'autre, ce ne sont pas les mêmes qui apparaîtront avec le plus d'intensité à chacun d'eux. Nous dirions volontiers que chaque mémoire individuelle est un point de vue sur la mémoire collective, que ce point de vue change suivant la place que j'y occupe, et que cette place elle-même change suivant les relations que j'entretiens avec d'autres milieux. Il n'est donc pas étonnant que, de l'instrument commun, tous ne tirent pas le même parti. (pp. 94-95)

La question de la mémoire collective va alors de pair avec celle de l'identité. Anderson (1999) et Candau (1998) analysent l'anthropologie de la mémoire collective et ses liens avec la construction de l'identité. Au vu de l'évolution rapide du monde et des mentalités, des nouveaux rapports entre les peuples et des nouveaux enjeux socio-politiques, la mémoire collective est le résultat d'une construction dynamique continuellement actualisée en fonction du contexte et non pas une restitution fidèle d'un passé réifié.

Dans cette perspective, la mémoire collective devient pertinente à la fois pour comprendre comment un événement a été vécu par les acteurs sociaux, et comment le contexte présent et la vision de l'avenir sont exprimés par les représentations et les stratégies de ces acteurs. C'est en effet à la lumière des impératifs du présent et des perspectives pour l'avenir que la mémoire collective des acteurs, qui se reconnaissent une identité commune, reconstitue le sens du passé par un travail de construction.

À ce propos, Koselleck (1979, p. 354, cité par Ricoeur, 1985, p. 375) distingue deux catégories à savoir **l'espace d'expérience** et **l'horizon d'attente**. Ricoeur en ajoute une troisième qu'il appelle le **temps d'initiative**. L'expérience est « le passé présent dont les événements ont été incorporés et peuvent être rendus au souvenir » (Ricoeur, p. 375). L'expérience dont il s'agit, qu'elle soit privée ou acquise à travers l'environnement (familial et/ou institutionnel), est « un acquis devenu un habitus » (Ricoeur, 1985, p. 376). Le terme « espace » renvoie à différents chemins empruntés dans le passé. Non seulement ces chemins ne sont pas rectilignes, mais également les événements ne sont pas chronologiques. Quant à l'expression « horizon d'attente », elle complète « l'espace d'expérience ». Elle évoque le futur avec ce qu'il comporte d'« espoir et de crainte ». A l'instar de l'expérience, l'attente qui tend vers le futur est « inscrite dans le présent ». Il s'agit d'un « futur-rendu-présent » ou un « futur-pas-encore ». Par le terme « horizon », l'auteur veut montrer « l'absence de symétrie entre espace d'expérience et horizon

d'attente ». La différence réside dans le fait que l'expérience intègre le passé alors que l'attente fait des projections futures. De plus, l'attente ne découle pas de l'expérience : « L'espace d'expérience ne suffit jamais à déterminer un horizon d'attente » (Koselleck, 1979, p. 357, cité par Ricoeur, 1985, p. 377). Cela dit, « espace d'expérience » et « horizon d'attente » ne s'opposent pas « polairement, ils se conditionnent » (Ricoeur, p. 377) par le **présent** considéré comme **temps d'initiative**. En effet, c'est au présent que nous réfléchissons sur le passé et sur le futur. D'où la question de la relation entre les mémoires collectives et la façon dont aujourd'hui nous pensons et construisons le futur.

L'évocation de la mémoire appelle à la fois l'oral et l'écrit. L'oral l'emporte sur l'écrit puisqu'il le précède. La présence et l'utilisation de documents (archives) ne sont rendues possibles que si l'information qu'ils véhiculent a été consignée par écrit par ceux qui la détenaient dans leur mémoire. Toute tradition orale peut être transmise et reçue par les autres. Reçue oralement, elle porte sur une autre sorte d'extériorité, « celle de notre affection par un passé que nous n'avons pas fait » (Ricoeur, 1985, p. 413). Tout document écrit laisse une « trace » (Ricoeur, 1985, p. 212) que les autres peuvent parcourir. A travers un document, le passé devient à la fois matérialisé et extériorisé. C'est son « inscription dans le temps de l'univers » (ibid., p. 413). Cependant, une similitude existe entre la trace parcourue et la tradition transmise. Les deux remplissent le rôle de « médiations comparables entre le passé et nous » (ibid., p. 413). L'historien, dans son analyse du passé, fera usage à la fois des documents et des traditions. Le document est conservé et les traditions se transforment. Avec le temps, ils subissent, chacun à son rythme, des interprétations et des réinterprétations selon le présent y compris le présent passé.

Que ce soit le document écrit qui reste conservé et stable<sup>20</sup> ou une tradition orale qui se transmet de bouche à oreille, donc instable et mouvante, l'un et l'autre font des choix. Or qui dit choix dit nécessairement **oubli**. Par conséquent, les mémoires qui et/ou que vont perpétuer les traces des documents écrits ou des traditions orales sont par définition sélectives et les groupes sociaux qui s'opposent développent chacun, conformément à leurs enjeux et à leurs buts respectifs, des mémoires concurrentes, choisissant aussi bien les éléments dignes d'être évoqués ou idéalisés que ceux qu'il convient d'oublier, de discréditer, d'occulter ou pour le moins de minimiser. Dans ce sens, les mémoires collectives sont indissociables des définitions identitaires (cf.

---

<sup>20</sup> Cependant, même si le document reste stable, sa lecture et ses significations changent selon les lecteurs.



Crubellier, 1991), et souvent des identités exclusives et conflictuelles.

### **1.3. Enseignement de l'histoire et mémoires collectives**

Avant d'aller loin dans l'utilisation du terme *histoire*, rappelons qu'il est complexe puisqu'il renvoie à plusieurs sens selon le contexte. L'histoire est d'abord **orale** et de l'ordre du récit. Bruner (1990) rappelle que le récit est une des formes les plus anciennement construites par laquelle les adultes, les apprenants et les petits enfants, transmettent leur expérience du monde et des autres. De plus, l'écriture de l'histoire est toujours de l'ordre du récit (Hartog, 1995). Il y a toujours prééminence du récit.

La transcription des faits et des événements suit la transmission orale complétée par des documents. C'est la tâche des historiens d'interroger le passé et d'en faire la critique. Ils se basent sur des sources orales, archéologiques et/ou écrites. S'il y a des sources écrites, elles sont soit littéraires, journalistiques, ethnologiques, etc. Pour que l'histoire orale devienne une **histoire science**, une analyse et une critique par les historiens sont indispensables. Cette histoire « savante » sera en principe la référence pour les concepteurs des manuels scolaires. Devant une diversité d'ouvrages d'histoire, les concepteurs des manuels opèrent des choix en privilégiant les contenus qui se rapprochent du projet politique. L'histoire **apprise** est à la fois celle qui vient de l'école mais aussi celle qui vient de l'environnement social et familial de l'apprenant.

#### **1.3.1. Développement de l'histoire scolaire**

Dans ses études sur les manuels, Choppin (1992) observe que les manuels et les programmes véhiculent « des connaissances de techniques dont la société juge l'acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs. D'une certaine manière, le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même » (p. 9). Du moins c'est ce qui se passe surtout dans des systèmes où les manuels sont élaborés par l'État. Les manuels des sciences sociales (histoire, géographie, éducation civique, etc.) sont mieux placés pour être « les porte-parole » de l'État. Ces matières d'enseignement sont souvent transformées ou interprétées selon l'idéologie du pouvoir en place pour être mises au service des objectifs politiques et des revendications sociales. Les institutions (État, églises, intérêts privés) qui ont un quelconque pouvoir sur l'école à travers la gestion ou le financement, posent leurs marques sur le système scolaire en général et les manuels en particulier. Lorsqu'elles peuvent avoir une influence sur l'enseignement de l'histoire, elles font « planer l'ombre d'une histoire officielle ou

politiquement correcte » (André, 1998, p. 230). L'appartenance sociale, ethnique, religieuse et politique des dirigeants et des auteurs des manuels influe sur le contenu des manuels et des programmes. À cet effet, Choppin (1992) relève qu'« à travers les textes, les exemples, les images, se glisse, sans que les contemporains en prennent toujours conscience, toute une thématique dans laquelle les classes dominantes se reconnaissent et sur laquelle elles cherchent à fonder, en définitive, l'identité de la nation tout entière » (p. 9). Par exemple en Allemagne, Riemenschneider (1979, cité par Ferro, 1984) montre que les manuels de l'époque hitlérienne s'inspirèrent très fortement de *Mein Kampf*.

Cependant, le pouvoir, quel qu'il soit, n'est pas le seul à apporter des changements au niveau des programmes et des manuels. Ces changements sont aussi tributaires de l'évolution des disciplines académiques (recherche historique ou éducative)<sup>21</sup>. Ferro (1981) survole différents pays et différentes traditions pour évoquer la façon dont l'histoire est racontée. Cette histoire subit des changements selon qui la raconte et à quel moment elle est racontée.

En didactique de l'histoire, une des manières de décrire cette discipline est de la considérer comme un texte consigné dans des manuels scolaires, un texte qui, dans son écriture même, prétend dire la réalité du passé tel qu'il se serait effectivement déroulé. Enseigner ce texte revient à l'énoncer, à le présenter, à le dire ou le lire, à l'expliquer comme tel. La place privilégiée de l'histoire scolaire dans la formation de la mémoire et de l'identité collectives des groupes et des nations est due au besoin que chacun a d'inscrire son existence dans un récit diachronique continu, où le passé, le présent et l'avenir se retrouvent. Ce qui devrait donner aux membres d'un même groupe la conscience de cheminer ensemble avec un but commun (Audigier, 1999). Dans la recherche des réponses aux questions relatives à l'enseignement de l'histoire, Audigier (1997) rappelle le double rôle de cet enseignement. Il s'agit :

D'une part, d'enseigner le passé comme un espace d'expériences disponibles pour inventer l'avenir, agir au présent et non de le limiter à la seule affirmation identitaire, voire pire au repli et à l'exclusion ; d'autre part, d'ouvrir cette mémoire à la pluralité, tout cela en conservant les exigences critiques de l'histoire. (p. 6)

Et comme l'écrivait Pérez Esquivel (1990, p. 6) « il faut mettre en mémoire nos histoires pour illuminer le présent » ; et nous pouvons ajouter « ...et mettre en histoire nos mémoires... ».

---

<sup>21</sup> Nous pouvons donner quelques exemples en histoire à titre indicatif: Caritey (1992) pour le Québec; Choppin (1993) et Moniot (1984) pour la France; Firer (1998) pour Israël; Messarra (2002) pour le Liban; Riemenschneider (1984) pour l'Allemagne; Siebörger (1994, 1995) pour l'Afrique du Sud. Chacun dans son contexte présente les différents changements intervenus dans les manuels sous l'influence de la recherche.

L'enseignement de l'histoire transmet un texte déjà constitué (Audigier, 1999). Ce texte devrait être fondé sur les faits et la critique historique du passé, pour susciter un débat constructif entre les enseignants et les apprenants. C'est ainsi qu'il servira à un projet d'avenir. Il n'est donc pas étonnant que les manuels scolaires, surtout d'histoire, aient suscité et suscitent encore de nos jours de nombreux débats et de violentes polémiques, d'une part sur leurs postulats pédagogiques, d'autre part sur leurs contenus idéologiques et culturels. Certains conflits récents de la fin du 20<sup>e</sup> siècle et du début du 21<sup>e</sup> dans certains pays sont liés à l'histoire et à son enseignement. A titre illustratif, citons les cas de l'Irlande du Nord (Arlow, 2004) ou du Sri Lanka (Perera, 2004).

### **1.3.2. Liens entre enseignement de l'histoire et mémoire : un débat contradictoire**

En Europe, l'intérêt pour le changement des contenus des manuels scolaires ne date pas d'hier. Dès la seconde moitié du 18<sup>e</sup> siècle en France, la nouvelle élite intellectuelle, les philosophes des Lumières ainsi que les politiques ressentent la nécessité d'un changement des manuels scolaires, toutes branches confondues (Choppin, 1993a, 1993b). Ces changements visaient surtout une prise de distance vis-à-vis de l'Église pour promouvoir une école républicaine et laïque. Quant aux manuels d'histoire proprement dite, c'est depuis le 19<sup>e</sup> siècle que commence un vrai débat. Dans son dernier livre, *Les Mystères du Peuple* (vers 1850), Eugène Süe critique l'histoire officielle du pouvoir dominant et prône une autre histoire dont l'enseignement s'inscrit dans la lutte politique et sociale de la classe inférieure. L'auteur (cité par Thiesse, 1984) témoigne de son indignation en s'adressant à ses lecteurs : « Jusqu'ici (...) l'on avait toujours écrit l'histoire de nos rois, de leurs cours, de leurs amours adultères, de leurs batailles ; mais jamais notre histoire à nous autres bourgeois et prolétaires ; on nous la voilait, au contraire, afin que nous ne puissions y puiser ni mâles enseignements, ni foi, ni expérience ardente à un avenir meilleur par la connaissance et la conscience du passé » (p. 25).

À ce problème d'ordre social, s'en ajoute un autre d'ordre national. La déformation de l'histoire à des fins nationalistes caractérisa les manuels français et allemands. Après l'affrontement des Français et des Allemands sur le champ de bataille, les manuels scolaires des deux pays inculquèrent aux jeunes une méconnaissance et un mépris réciproques de l'« ennemi ». Par conséquent, une révision partielle des manuels s'est révélée nécessaire des années plus tard. Il était temps d'atténuer cette vision déformée de l'histoire des autres, « car vouloir la faire disparaître totalement des manuels aurait été une gageure » (Audigier, 1995a).

Dans son étude sur les manuels scolaires, Mollo-Bouvier (1986, p. 74) évoque leur dimension implicite. Les manuels retiennent les événements jugés fondateurs par ceux qui les produisent. Cependant, il y a des choses qui échappent partiellement à la vigilance des auteurs et qui font atteindre aux lecteurs ou aux apprenants, au-delà de l'intentionnel, les normes et les valeurs qui « vont de soi » que personne ne songe à relativiser ou à remettre en cause. Dans la fabrication des manuels, dans certains systèmes scolaires, les concepteurs utilisent des métaphores, des codes, des concepts, des connotations et autres dispositifs sémantiques (Haggerson, 1988). Cela dit, dans certains manuels, l'histoire « est truffée d'hypothèses sous-jacentes et de théories implicites » (Preiswerk & Perrot, 1975, p. 356) et « comporte des valeurs sociales et idéologiques implicites » (Greybe, 1999, p. 111). Par exemple le problème de la lecture et de l'interprétation de l'histoire pour des intérêts politiques est le reflet des relations tendues entre la Corée et le Japon (Tanaka-Ono, 2002). La présentation de la Corée dans les manuels scolaires d'histoire japonais ou la présentation du Japon dans les manuels scolaires coréens enveniment les relations entre les deux pays.

Dans son étude sur la présentation des minorités dans les manuels scolaires, Fritzsche (1992) montre que ce sont les « minorités », de quelque nature qu'elles soient, qui sont les victimes des préjugés et stéréotypes dans les manuels scolaires. Il dresse alors une dizaine de catégories sur les minorités contenues dans les manuels scolaires. Nous ne retiendrons ici que la première sur sa liste qui concerne « les représentations sur les minorités ethniques » (p. 53). A partir de ces représentations, l'interprétation qu'on en fait peut porter préjudice aux autres. D'où la conclusion de l'auteur : « ce ne sont pas les faits historiques ou politiques qui intéressent, mais la manière avec laquelle ces faits sont interprétés » (p. 55). Cela est surtout remarquable après toute guerre quand la défaite ou la victoire peuvent être des faits. Ceux-ci offrent des interprétations variées et sont retenus en mémoire collective de différentes façons. C'est la façon dont ils sont ancrés et représentés dans nos consciences qui est le facteur décisif, comme l'est aussi leur influence sur le présent ou les actions futures. Dans la même analyse, Fritzsche s'interroge cependant sur la méthodologie, les catégories d'analyse et les critères pour évaluer de tels stéréotypes.

L'enseignement sert aussi, entre autres, à produire un certain nombre d'attitudes et de comportements auprès des apprenants. Dans la France des années 1870 et 1880, l'une des tâches confiées à l'école républicaine fut « d'inculquer aux enfants une mémoire nationale » et par conséquent de « développer en eux une identité commune » (Crubellier, 1991, p. 279). Cela

dit, une identité commune signifierait une mémoire collective quasi identique. De nombreuses recherches ont été entreprises au sujet de l'influence présumée des manuels scolaires sur l'attitude et les comportements des gens dans la société. « Nul doute (...) qu'ils (les manuels) 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, 1966, p. 56). Un certain nombre d'événements importants de l'histoire analysés dans les manuels nous aident à comprendre cette éventuelle influence.

Georg Eckert, fondateur de l'Institut qui porte son nom, semble convaincu, quand il parle de la période nazie, de l'utilisation des manuels pour une manipulation des jeunes : « Utilisés dans les phases de développement décisives, les manuels scolaires exercent une influence durable sur l'imaginaire historique et l'univers des valeurs chez les jeunes, voire même arrivent à les former pour la vie » (Eckert, 1960, p. 405). Choppin (1992) arrive aux mêmes conclusions après une étude sur les collections des manuels d'histoire français et allemands. Ailleurs, Eckert va plus loin en montrant que « dans les pays en voie de développement, la propagande de dirigeants à travers les manuels est de progresser avec l'utilisation de l'écrit et la valorisation de l'école » (Eckert, 1960, p. 405). Ce qui n'est pas tout à fait faux, puisque la majorité non-scolarisée finit par s'approprier la culture de l'écrit, bien que celle-ci soit l'apanage d'une minorité. Cependant, tout dépend plutôt des liens affectifs que cognitifs que cette culture de l'écrit suscite chez les jeunes.

Amalvi (1984) et Lecuir (1984) ont comparé les résultats de l'étude d'Amalvi (1979) portant sur l'iconographie des manuels avec les réponses données lors des sondages datant de 1948, 1949 et 1980. Il était demandé aux interviewés de citer leur personnage historique préféré ou celui avec lequel ils auraient aimé discuter. Leurs réponses furent similaires : « Il y a une relation indéniable entre les personnages historiques mis en valeur par les manuels et ceux qui sont le plus souvent cités par les interviewés » (Caritey, 1993, p.139).

En Afrique du Sud en 1993, Carol McDonald faisait une prédiction pessimiste à propos du développement du curriculum : « Les considérations idéologiques ont fait beaucoup pour structurer le système et il y a vraisemblablement des aspects tellement enracinés qu'il sera difficile de les déloger » (McDonald, 1993, cité par Greybe, 1999, p. 111). Dans ce pays, les manuels d'histoire avaient pour but « d'inculquer aux populations colonisées la notion qu'elles le resteraient et que là était leur seul avenir » (Jeannotat, 1994, p. 66). L'auteur, professeur

d'histoire dans un collège avec ses consœurs religieuses, fait part d'un dilemme professionnel dans lequel elles se trouvaient, enseignantes, religieuses, missionnaires, à savoir « l'obligation » d'enseigner « des mensonges ou des demi-vérités ». Le curriculum a été élaboré de façon centralisée et mis en œuvre par décret plutôt que par consensus. L'histoire était présentée par les auteurs des curricula comme une rigoureuse reproduction de faits du passé. Ainsi l'histoire fut un enjeu de la lutte contre l'apartheid.

### **Nuances dans le rapport entre enseignement de l'histoire et mémoire**

Les manuels ont certes une influence sur les discours, mais il importe de la nuancer en ce qui concerne la construction des mémoires collectives. Les rapports entre manuels et mémoires, « toujours supposés et tout de même possibles » (Riemenscheider, 1984, p. 129) ont été remis en question au fil des années. Dans une analyse des manuels français et allemands, après le conflit franco-allemand, Riemenschneider (1984, p. 127) part du postulat d'une existence de rapports présumés réels entre les manuels et la mémoire collective, rapports à première vue évidents, car « à quoi serviraient les manuels sinon à exercer une influence sur la mémoire collective ? ». Dans une étude sur les rapports entre les manuels et les mémoires dans une dimension internationale, il affirme, néanmoins, que les manuels, seuls, ne suffisent pas pour construire la mémoire collective :

Les manuels ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes, lorsque le vécu du quotidien et le message du manuel baignent dans le même univers de normes affectives et cognitives. Dans ce cas, les manuels peuvent avoir un effet de **renforcement**, mais qui est toujours secondaire à une disposition créée en dehors de l'école et de son enseignement. Ce sont ces rapports du vécu quotidien avec le contenu de l'enseignement qu'il faut, à mon avis, cerner avec un maximum de précision. (Riemenschneider, 1984, p. 132)

En effet, l'élève fréquente l'école tout en étant entouré par sa famille (au sens étroit et au sens large), sa communauté locale et culturelle, les médias, etc. Lecuir (1984) refuse la généralisation de ces résultats. Il se garde « de valoriser outre-mesure l'apport propre de l'histoire enseignée » (p. 224).

Au terme d'une recherche sur les influences possibles des manuels sur les mentalités collectives de 1882 à 1959, Freyssinet-Dominjon (1969) conclut que « la seule étude des manuels ne permet guère de porter un jugement raisonné et fondé sur les mentalités de leurs utilisateurs, mais tout au plus sur celles de ses auteurs pris au sens large » (p. 230). Quand bien même il y aurait une influence des manuels, Moniot (1984, p. 8) pose la question de sa vérification et de sa mesure : « sait-on vérifier et mesurer l'influence des manuels ? Par quelles enquêtes actuelles

ou rétrospectives sur les connaissances et les sentiments postérieurs des lectures des manuels ? ». On pourra recourir aux individus pour cerner les contenus mentaux de la mémoire, qu'ils soient connaissances, interprétations, discours ou leur mise en forme.

Admettre que les manuels ont une influence sur la construction des mémoires ne diminue pas l'importance de l'environnement social et familial. Dans l'appropriation du passé, la famille contribue fortement à la formation de la mémoire. Le témoignage de Brunshwig est à ce propos saisissant :

Dès avant que je ne sache lire, j'étais convaincu que « français » équivalait à « bon » et « allemand » à « mauvais ». Je me souviens comme si c'était hier que ma grand-mère, feuilletant un jour un manuel allemand pour la 7<sup>e</sup> classe, s'écria indignée : « ça y est, les voilà qui nous ont volé Charlemagne ! ». Je ne connaissais pas Charlemagne, mais je connaissais ma grand-mère. Elle était la plus douce des femmes qu'on ait pu s'imaginer. Et lorsque, plus tard, on me fit prendre connaissance des Carolingiens à l'école, je savais depuis fort longtemps qu'il fallait défendre Charlemagne des Allemands, pour le conserver à la France - et à ma grand-mère. (Brunshwig, 1950, cité par Riemenschneider, 1984, p. 130)

Cet environnement familial reflète la classe sociale « qui détermine le plus profondément les formes de socialisation » (Bernstein, 1993, p. 230). Dans une étude sur l'intérêt des jeunes et des adolescents porté à la politique en France, Percheron (1993) met en doute ce rôle en reprochant aux classes sociales d'être des constructions « trop englobantes pour être véritablement pertinentes » (p. 104). Ses enquêtes sur le rôle de la famille montrent la « prépondérance de l'influence des parents sur celles des enseignants » (p. 146). Selon elle,

Le degré d'homogénéité des choix des parents et des enseignants intervient de façon décisive sur l'identité du choix entre enseignants et enseignés : en cas de désaccord entre les identifications des parents et des enseignants la corrélation entre les choix des enseignants et des élèves devient fortement négative ; en cas d'accord entre les identifications des parents et des enseignants, la corrélation entre le choix des enseignants et des élèves se trouve augmentée. Ainsi l'influence des préférences idéologiques des enseignants sur la formation de celles des enfants ne trouve à s'exercer que si elle va dans le sens de celle des parents. Les parents peuvent renforcer ou annuler l'influence des enseignants mais non l'inverse. (pp. 146-147)

Quant aux propos de Eckert (1960) concernant les pays en voie de développement, il convient néanmoins de les nuancer. Il est difficile d'établir la part des parents et celle des manuels. En Afrique par exemple, la tradition orale reste importante dans la transmission des savoirs. S'agissant de l'histoire du pays ou de l'idéologie politique, les jeunes mémorisent plus rapidement et plus facilement ce qu'ils entendent des parents, des pairs ou de la société en général que ce qu'ils apprennent à l'école.

On peut prétendre que l'émotion avec laquelle les parents racontent l'histoire influence la mémorisation beaucoup plus que la lecture d'un manuel scolaire. Il convient tout de même de

nuancer les propos de Brunshwig (1950, cité par Riemenschneider, 1984, p. 130). Il est difficile d'établir la part des parents et celle des manuels. Les deux jouent un rôle dans la formation du comportement et des stéréotypes chez les jeunes. Alors qu'Amalvi (1979, p. 16), comme d'autres chercheurs, remarque le reflet des manuels sur « la formation de l'inconscient collectif des Français », Riemenschneider (1984) atténue ces propos en disant que « l'effet des manuels ne crée en aucun cas cette mémoire collective quand bien même il l'influence » (p. 133).

Comme nous pouvons le constater, les manuels ne sont pas les seuls à participer à la socialisation de l'humain (Zonabend, 1993), à produire une société et à la légitimer. Si l'apport des manuels est réel, il est de toute évidence différent selon les individus et ces différences proviennent du vécu de chacun. Selon Gittins (1979) :

It is generally agreed that what people remember is initially dependant on their perception and comprehension of an event or emotion. Such comprehension tends, in turn, to depend on the individual's degree of interest, that is, people will tend to remember those events, feelings or perceptions which have been most important - most interesting - to them. (p. 92)

De ces remarques, il devient important d'anticiper la teneur des manuels et les diverses interprétations par différents groupes de personnes. D'où la prise en compte des variables de type sociologique tel que le niveau scolaire, l'âge, l'appartenance ethnique et le lieu d'habitation. D'autres variables, telles que l'appréciation ou non de l'enseignement de l'histoire que l'on a reçue ou l'intérêt pour l'histoire, pourraient orienter le type de regard sur la capacité du manuel à influencer la construction des mémoires.

Les auteurs qui viennent d'être présentés évoquent le rôle de l'école et/ou celui de l'environnement familial et social dans la construction de la mémoire. Ils montrent en quoi les deux milieux (familial et scolaire) concourent à développer une certaine image du passé. Notre recherche s'appuie sur ces auteurs pour essayer de comprendre l'image que les Rwandais ont du passé et quelles sont les sources des éléments constitutifs de cette image.

#### **1.4. Rwanda traditionnel et choix des thèmes d'analyse**

Dans toutes les cultures, les traditions sont d'abord gestuelles, ensuite orales et enfin écrites. Elles sont « transmises » et « reçues » (Ricoeur, 1985, p. 413) de génération en génération. Ainsi, chaque famille, chaque clan, chaque groupe ethnique, a ses souvenirs sur le passé. Dans le Rwanda traditionnel, des spécialistes appelés *abacurabwenge* (détenteurs de la poésie généalogique) et des *abasizi* (compositeurs) rassemblaient les témoignages sur tous les



événements historiques pour les distiller et en fabriquer des rapsodies qu'ils apprenaient par cœur et renaient dans leurs mémoires pour les raconter aux générations futures (De Lacger, 1939 ; Kagame, 1943, 1947a, 1947b). Le code des institutions (Kagame, 1950) se transmettait par les *abiru* ou détenteurs des secrets de la cour. La poésie, les chansons, les contes, les proverbes se racontaient le soir en partageant le repas ou la bière, après la traite des vaches. Ainsi les jeunes apprenaient de leurs aînés. Par conséquent un travail de mémoire et d'invention s'accomplissait ainsi.

Fin connaisseur de la tradition et de la culture orales rwandaises, Mgr Bigirumwami a consigné par écrit une grande partie de l'histoire orale liée à la culture traditionnelle. En langue kinyarwanda et en cinq volumes<sup>22</sup> de plus de 250 pages chacun, le prélat évoque les traditions souvent inconnues des jeunes générations.

Les principaux auteurs de l'historiographie rwandaise, dont le Père Pagès (1911, 1933), le Chanoine De Lacger (1939), le Père Delmas (1950), le médecin Hiernaux (1954), l'ethnologue D'Hertefeldt (1962, 1971) mais surtout l'abbé et philosophe Kagame (1943, 1947, 1950, 1972, 1975)<sup>23</sup> qui eut l'autorisation officielle d'interroger les membres de la cour royale, se sont servis de ces traditions orales.

Nous nous sommes servi de ces différents auteurs sur le passé du Rwanda pour construire notre objet d'étude. L'hypothèse qui sous-tend l'analyse des thèmes choisis est que le contexte rwandais après le génocide est caractérisé non seulement par le conflit armé mais surtout par le conflit de mémoires. L'historiographie rwandaise présente le passé en mettant l'accent sur les différences *ethniques*. Les contenus des manuels scolaires d'histoire sont tirés de cette historiographie. Nous nous sommes alors interrogés sur le rôle de l'école dans le développement des conflits et la mémoire qu'elle transmet. Pour y répondre, nous avons opté pour l'analyse des manuels et celle des entretiens. Percheron (1993) et Muxel (1996) ont montré que lorsque les savoirs scolaires vont dans le même sens que la mémoire familiale, ils s'en trouvent renforcés ; alors que si les deux se contredisent, c'est la mémoire familiale qui l'emporte. Nous trouvant dans une situation conflictuelle, nous avons voulu analyser les conflits de mémoires en nous

---

<sup>22</sup> Volume 1 : Imihango n'imizilirizo (usages et interdits) ; Volume 2 : Imihango yo kuragura (sorcellerie), guterekera (divination), kubandwa ; Volume 3 : Imigani migufi (proverbes) ; Volume 4 : Imigani miremire (fables) ; Volume 5 : Ibitekerezo (récits), ibiyivugo, indilimbo (chansons), ibihozo, imbyino (dances), ibiganiro (contes).

<sup>23</sup> Nous ne pouvons pas citer ici toutes les publications de Kagame. Ses nombreux ouvrages sur l'histoire du Rwanda ont fait de lui une figure de notoriété internationale.

centrant sur les thèmes conflictuels. Pour les identifier, nous avons parcouru les chapitres et les thèmes qui composaient les différents manuels<sup>24</sup> de l'enseignement primaire et secondaire à notre disposition et nous en avons dressé une liste<sup>25</sup> en kinyarwanda (langue du Rwanda). Nous voulions confronter différents regards sur cette question afin de déterminer des thèmes pertinents en rapport avec la présentation de l'image de l'autre. Nous l'avons envoyée par fax à un directeur de collège au Rwanda avec les consignes suivantes :

- a) faire 30 photocopies de la liste,
- b) distribuer cette liste aux Rwandais (Twa, Hutu, Tutsi, hommes, femmes) ayant au moins 30 ans et ayant vécu au Rwanda entre 1962 et 1994.

La consigne était ainsi libellée : « À la lumière du génocide de 1994, classer par ordre croissant les thèmes qui vous semblent historiquement controversés ».

Cette liste a été envoyée à des personnes sachant lire et écrire et pouvant comprendre la consigne. Sur les 30 copies envoyées, dix-sept nous ont été retournées. À partir de ces 17 réponses, voici les thèmes les plus cités :

- 1) Origine des populations ;
- 2) Ubwoko (clan/ethnie) ;
- 3) Ubuhake (*recommandation* selon De Lacger, 1939 ; *servage pastoral* selon Kagame, 1972 ; ou *clientélisme* selon Reyntjens, 1985) ;
- 4) Processus d'évangélisation ;
- 5) Administration belge ;
- 6) Période 1959-1962 ;
- 7) Rwanda indépendant.

La lecture des principaux auteurs de l'historiographie rwandaise (Pagès, 1933 ; De Lacger, 1939 ; Kagame, 1972, 1975) nous a permis de confirmer que ces thèmes étaient souvent sources de divergences de vues et d'incompréhension autour de la question *ethnique*. Etant donné que le génocide visait un groupe et qu'il était l'aboutissement de plusieurs années de crise politique sur fond *ethnique*, nous avons retenu ces thèmes pour notre étude afin de chercher à comprendre les représentations *ethniques* que les Rwandais avaient les uns par rapport aux autres.

Le nombre relativement faible de manuels et la récurrence des thèmes ne permettaient pas une analyse sérielle dans la durée. Nous nous sommes uniquement préoccupé d'une analyse thématique et transversale des thèmes historiquement controversés, tous les autres présentant

---

<sup>24</sup> Voir la liste en annexe 1.

<sup>25</sup> Voir la liste en français en annexe 2.

peu d'intérêt dans le cadre de cette étude.

### **1.5. Questions et hypothèses de recherche**

Avant de poser notre question de recherche portant entre autre sur l'enseignement de l'histoire, nous aimerions informé le lecteur que nous n'avons cependant pas un « background » d'historien. Nous sommes en « sciences de l'éducation » et nous faisons partie de ceux qui ont soif de comprendre certains mécanismes de la grande « entreprise » qu'est l'éducation, sans prétendre maîtriser les tenants et les aboutissants du domaine. Ce n'est pas par des méthodes historiennes que nous abordons notre recherche. Nous analysons les manuels scolaires pour essayer de comprendre quelle histoire a été enseignée et quels sont les termes et les expressions utilisés pour parler des Twa, des Hutu et des Tutsi. Bien que nous ayons essayé de nous familiariser avec la méthode historique, notre approche est plutôt analytique et descriptive qu'historique et nous sommes conscients des difficultés méthodologiques au cours de la recherche.

La **question principale** est la suivante : Y a-t-il eu une influence de l'enseignement de l'histoire au Rwanda sur les représentations que les Rwandais ont de leur passé, en particulier sur l'image de l'autre ?

L'**hypothèse principale** qui y est associée est ainsi libellée : *L'enseignement de l'histoire au Rwanda a eu une influence sur les représentations que les Rwandais ont de leur passé, en particulier sur l'« image » de l'autre à l'intérieur de la société rwandaise.* Pour vérifier l'hypothèse, nous avons procédé en **deux temps** :

1) Nous avons étudié l'histoire scolaire en analysant les manuels d'histoire du Rwanda utilisés à l'école primaire et à l'école secondaire depuis l'indépendance (1962) jusqu'au génocide (1994). Nous avons arrêté notre regard sur la présentation de l'image de l'autre. Nous voulions répondre à la question : quelles représentations de l'image de l'autre les manuels ont-ils pu susciter chez les scolarisés ? Pour vérifier la légitimité des contenus des manuels, nous avons procédé à une analyse de l'histoire « savante ». En effet, les concepteurs des manuels se sont basés sur un certain nombre de livres d'histoire du Rwanda. Nous avons alors tenté de comparer les termes dans lesquels les thèmes abordés sont rapportés dans les livres d'histoire et dans les manuels scolaires.

2) Nous avons étudié les rapports entre les mémoires des personnes et l'histoire. Afin d'approcher les effets de l'enseignement de l'histoire, nous avons interrogé des personnes qui ont officiellement suivi cet enseignement et des personnes qui ne l'ont pas suivi. Avec les

scolarisés, nous nous attendions à une corrélation entre les contenus des manuels et leurs représentations sur l'image de l'autre. Nous avons voulu interviewer les non-scolarisés qui constituent la majorité de la population rwandaise. De plus, la réalité est que les conflits et le génocide ont concerné tous les Rwandais. Notre **hypothèse secondaire** est que selon les programmes reçus, le degré de scolarité, les groupes sociaux et l'âge nous recueillerions des *discours* différents.



## CHAPITRE 2. HISTORIOGRAPHIE RWANDAISE ET ÉLÉMENTS DE CONTROVERSE

Avant la colonisation, la société rwandaise ne connaissait pas l'écriture. La tradition orale était le pivot de la mémoire collective. Les faits et les événements du passé étaient racontés de père en fils, transformés au fil des années, voire oubliés comme il en est toujours avec la transmission orale.

Quant à l'historiographie du Rwanda<sup>26</sup>, elle commence avec les récits des explorateurs européens de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. La lecture de ces écrits donne l'impression d'une histoire à la fois simple et complexe. Elle est simple dans la mesure où les auteurs de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et du début du 20<sup>e</sup> siècle racontent les mêmes choses. Ces faits répétés et répétitifs ont porté sur des oppositions schématiques, insistant plus sur les différences entre Rwandais que sur ce qui les rassemble. D'autres auteurs<sup>27</sup>, jusque dans les années 1970, sont restés sur la même lancée en essayant de montrer le caractère scientifique de ces différences. Cette histoire est complexe parce que la réalité de la vie sociale et le dépassement des schémas passionnels soulignent des subtilités qui contredisent les caricatures mises en exergue et portées à la connaissance du public local et étranger.

Dans ce chapitre, nous nous servons des sept thèmes cités dans le premier chapitre et qui par ailleurs constituent des objets de conflits. Nous adoptons une méthode comparative et analytique. Chaque thème est parallèlement analysé par rapport à la compréhension et à l'interprétation qu'en donnent différents auteurs. Il s'agit de relever les mots et les expressions utilisés pour parler de l'**origine** des Twa, Hutu et Tutsi. Cela dit, nous donnerons un aperçu de l'image que présente l'historiographie rwandaise de chacun de ces groupes « ethniques ». Ensuite, nous parlerons de l'**ubwoko** (clan) et de l'**ubuhake** (clientélisme par la vache) qui sont les principaux éléments d'ancrage de mémoire et les caractéristiques de l'institution sociale rwandaise traditionnelle. Nous évoquerons également l'**Église catholique** et la **colonisation**

---

<sup>26</sup> Nous sommes conscient du fait que les manuels scolaires ne citent pas toutes leurs sources. Compte tenu du nombre limité d'écrits sur l'histoire du Rwanda, ce qui est pris en compte ici peut être considéré comme « presque » exhaustif. Cependant, le manque de contradictions entre historiens a conduit à diffuser et à faire reconnaître une histoire « unique ».

<sup>27</sup> Certains de ces auteurs sont ethnologues (Czekanowski, 1980; D'Hertefeldt, 1962; Paternostre de la Mairieu, 1972), membres du clergé (Delmas, 1950; Pagès, 1933; De Lacger, 1939), médecins (Sasserath, 1948; Hiernaux, 1954, 1956) ou anciens dirigeants de la colonisation belge (Bourgeois, 1957; Harroy 1984; Logiest, 1988). Le philosophe rwandais Alexis Kagame a énormément écrit sur l'historiographie rwandaise. Il lui est souvent reproché de n'avoir pas eu une méthode critique d'historien.

**belge**, dont l'implication dans la transformation de la société rwandaise fut sans égale. Dans l'époque pré-coloniale, les responsables de l'aristocratie tutsi furent des acteurs dans la construction des mémoires collectives, notamment via la dynastie des *Banyiginya*. À leur arrivée, les missionnaires et les autorités belges furent d'autres acteurs dans la construction des mémoires collectives. L'année **1959** marque un tournant dans l'histoire du Rwanda. Un large écho a été accordé à la « Révolution Hutu » de 1959 et à l'élimination de la monarchie tutsi en 1961. Nous verrons que l'**indépendance** de 1962 n'a pas résolu les problèmes mais que ceux-ci ont pris un autre aspect. Dans l'enseignement, la période de 1962 à 1994 fut caractérisée par la politique dite d'« équilibre ethnique et régional ».

## **2.1. Thème 1. Origines des populations et construction des « ethnies »**

### **2.1.1. Origines des termes Hutu, Tutsi et Twa**

L'historiographie du Rwanda a été réduite à celle des « ethnies » Twa, Hutu et Tutsi<sup>28</sup>. Même si ces termes existaient avant l'arrivée des Européens, ils ne revêtaient pas le sens d'ethnie. Selon Vansina (2001, p. 51), le nom Tutsi était un « ethnonyme » qu'un groupe de pasteurs du Rwanda s'était donné. Sous le règne du Mwami Ndoli (1600-1624), le terme désignait désormais « l'élite politique » parmi ce groupe de pasteurs (Vansina, p. 172). C'est ce sens qui fut adopté après la fondation du royaume du Rwanda. Quant au mot « Hutu », Vansina le compare à « manant » (p. 173). Avant le Mwami Mazimpaka (1696-1720), les « maîtres à la cour traitaient leurs serviteurs, même ceux d'ethnie tutsi, de Hutu » (p. 173). Ainsi, toute la population de la région du Budaha (Sud-Ouest du pays) fut appelée hutu « parce qu'ils étaient serviteurs chargés de ravitailler la cour » (Vansina, op. cit., p. 173). Se référant à Schumacher<sup>29</sup>, Vansina rapporte que le terme hutu désignait en outre les étrangers, c'est-à-dire « tous ceux qui ne vivaient pas dans le royaume et ce sans aucune distinction » (173). Sous le Mwami Rujugira (1744-1768), le terme tutsi fut appliqué à tout « guerrier combattant », celui de hutu au « non-combattant » et celui de « umutware » à « chef ». Dans l'armée, ceux qui ne combattaient pas mais qui portaient des armes s'appelaient hutu. Etant donné que les élites politiques étaient tutsi et que les combattants étaient recrutés parmi les pages, l'on comprend le rapprochement de tutsi à guerrier. Comme le Hutu ne combattait pas, « la première distinction institutionnalisée » (Vansina, op. cit., p. 173) opposant les deux apparaissait. Or, la majorité des non-combattants étaient issus des agriculteurs. C'est ainsi que le terme hutu fut appliqué à tous

---

<sup>28</sup> Nous reprenons dans notre recherche les catégories de Twa, de Hutu et de Tutsi utilisées par d'autres chercheurs.

<sup>29</sup> Peter Schumacher était un des rares Pères allemands. Il a publié de nombreux ouvrages ethnographiques sur la région des Grands Lacs.

les agriculteurs qu'ils soient d'origine hutu ou non et celui de tutsi à tous les éleveurs qu'ils soient d'origine tutsi ou non (cf. Vansina). C'est de là que vient l'expression « sindi umuhutu wawe » (je ne suis pas ton manant, ton serviteur) pour refuser un service.

De l'avis de Kagame (1972), les termes « Hutu » et « Tutsi » faisaient référence à la possession de vaches : « les Bahutu devenus propriétaires de gros bétail et qu'on appelait ibyihuturu = les quittant-la-condition-de-cultivateur passaient dans la catégorie politique des Batutsi » (p. 21). Selon Nkundabagenzi (1962), « le muhutu qui, par exception, était nommé chef sous l'ancien régime, devait se hamitiser le plus vite possible, ce qui avait pour effet d'effacer sa basse origine et le faisait désormais considérer au milieu de ses pairs comme un vrai mututsi » (pp. 63-64). L'exemple le plus connu est celui du Hutu Bisangwa qui devint Tutsi après sa nomination par le Mwami Rwabugiri à la tête d'une de ses armées « Ingangurarugo » - Assaillants-d'avant-garde - (Kagame, 1975, p. 41). La richesse en troupeaux de vaches transférait une famille du groupe des Hutu à celui des Tutsi. Ce critère du nombre de vaches aurait été utilisé par « l'administration belge à partir de 1938 pour distinguer le muhutu du mututsi lorsqu'elle organisa la migration vers Massisi au Congo. Un « munyarwanda » qui possédait moins de 10 vaches était censé être muhutu et admis à la migration » (Hakiza Rukatsi, 1988, p. 85, cité par Kanyamachumbi, 1995, p. 50).

Selon Todd (1977), les concepts de Twa, Hutu et Tutsi correspondaient en partie à une ascension sociale. Ainsi les Tutsi faisaient partie de la classe dite « supérieure » composée de pasteurs. Les Hutu constituaient la classe « intermédiaire » de cultivateurs. Les Twa faisaient partie de la classe des « chasseurs » vivant encore de la cueillette. L'auteur remarque que les Twa devenaient petit à petit agriculteurs, alors que les Hutu devenaient progressivement éleveurs. Partant de cette théorie d'enrichissement par le bétail, Smith (1949) émet l'hypothèse selon laquelle les Hutu devenus éleveurs seraient passés dans la catégorie des Tutsi, et les Tutsi qui s'appauvrissaient devenaient des Hutu alors que les Hutu qui se seraient appauvris seraient probablement devenus des Twa.

Les explications données sur l'historiographie rwandaise ont toujours insisté sur la différenciation des activités sociales. C'est ainsi que certains auteurs ont parlé de « castes au Rwanda à l'instar des castes éthiopiennes ou indiennes. C'est-à-dire un système héréditaire et endogame, hiérarchisé et compact » (D'Hertefeldt, 1962, p. 16). Maquet (1954, cité par Nyagahene, 2001) distingue « en bas le pygmée arriéré, puis l'agriculteur muhutu un peu



civilisé et plus haut le pasteur mututsi plus civilisé que les deux autres » (p. 77).

### 2.1.2. Construction de l'image de l'autre dans l'historiographie rwandaise

Les auteurs de l'historiographie rwandaise sont convaincus de l'existence de trois « ethnies » qui seraient naturellement différentes les unes des autres avec l'explication que leurs origines sont différentes, et que, de plus, leur arrivée au Rwanda s'est faite en **trois phases migratoires**. L'explorateur anglais Speke (1863) fut l'inventeur de la théorie « **hamite** », celle d'une ascendance éthiopienne (galla) des éleveurs *bahima* de la région des Grands Lacs. Au Rwanda, les pasteurs tutsi « ne ressemblaient en rien aux grossiers indigènes des districts voisins. Ils avaient ces beaux visages ovales, ces grands yeux, ces nez à haute courbe qui caractérisent l'élite des races abyssiniennes » (p. 176, cité par Chrétien, 2000, p. 56).

Son hypothèse de migration galla fut reprise par les explorateurs allemands Oscar Bauman et le Comte von Götzen<sup>30</sup> (1895, cité par Lugan, 1980, p. 27). Selon Bauman, les **Tutsi** sont des « chevaliers brigands » caractérisés par des « traits abyssins » et par « une peau plus claire que celle des autres habitants ». Quant à von Götzen, il a trouvé des « pasteurs hamites » originaires des « pays galla » dominant une « tribu de nègres bantous<sup>31</sup> », les « agriculteurs sédentaires Wahutu » (cité par Chrétien, 1999, p. 135). Insistant sur les caractéristiques physiques des Tutsi, les missionnaires<sup>32</sup> Pagès (1933, p. 30) et De Lacger (1939, p. 51) utilisèrent les mêmes termes pour les décrire : un peuple de pasteurs par excellence, d'un abord facile et d'une allure noble. Ces « envahisseurs et étrangers » (De Lacger, 1939, p. 41 ; Paternostre de la Mairie, 1972, p. 41) seraient arrivés vers le 13<sup>e</sup> siècle. Paternostre de la Mairie situe leur arrivée au 16<sup>e</sup> siècle et leur applique l'image d'un « déferlement des hordes germaniques sur l'empire romain » (p. 78).

Contrairement aux Tutsi, les **Hutu** ont le physique « plus général du Noir » (De Lacger, *ibid.*, p. 56) et « sont les vrais autochtones » (Gorju, 1920, cité par Pagès, *op. cit.*, p. 6). Sasserath<sup>33</sup> (1948, p. 27) les considère comme « des Nègres Bantous qui en possèdent toutes les caractéristiques : nez épaté, lèvres épaisses, front bas, crâne brachycéphale » (cité par Chrétien, 1999, p. 139). Agriculteurs, les Hutu proviennent de la région du Tchad et seraient arrivés vers le 7<sup>e</sup> siècle (Coupez & Kamanzi, 1970, p. 44).

---

<sup>30</sup> Officier prussien, von Götzen fut reçu par le Mwami Kigeli IV Rwabugili le 30 mai 1894 (Honke, 1990, p. 13).

<sup>31</sup> Nous utilisons le terme « Bantou » quand nous faisons référence à la population et le terme « Bantu » quand nous faisons référence à la langue. La graphie du terme dans les citations est maintenue.

<sup>32</sup> Nous citons ici les plus connus dont les publications eurent un impact sur les autres auteurs.

<sup>33</sup> Médecin belge.

Quant aux **Twa**, le Comte von Götzen (cité par Lugan, 1980, p. 27) les décrit comme « une tribu de nains qui gîtaient dans les cavernes des volcans au nord du pays et chassaient le gibier dans la forêt vierge ». Pagès (1933) parle d'eux en ces termes : « taille moyenne ne dépassant pas 159 cm, trapus, membres assez mal proportionnés au tronc, formes disgracieuses » (p. 28). Ils sont qualifiés de « vrais indigènes » (Hiernaux, 1954, p. 7) ou de « premiers occupants protohistoriques » (De Heusch, 1966, p. 38).

À ces arguments d'ordre biologique et historique, les auteurs ajoutent des arguments culturels, sociaux, moraux, voire psychologiques. Les Twa étaient considérés comme des « insoucians », des « querelleurs » et des « bons vivants » (Guillaume, cité par Elias & Helbig, 1991, p. 69). Delafosse (cité par Pagès, p. 30) rapporte que « leur genre de vie, leurs habitudes et leur caractère ne ressemblent en rien à ceux des autres groupes ethniques ».

Selon De Lacger (op. cit., p. 41), les Hutu les traitent de « sauvages, d'arriérés, avec lesquels on ne lie point commerce, on ne boit pas au chalumeau, auxquels on ne refuse pas un verre d'eau à condition de briser le gobelet qui leur a servi ». Hans Meyer (1916) parle également de l'écart entre les Twa et les deux autres groupes : « Les Tutsi et les Hutu buvaient souvent ensemble, mais jamais avec les Twa, qui n'avaient même pas le droit de boire dans un coin » (traduction française, 1984, pp. 23 et 61).

Nous avons évoqué dans les premières pages de ce texte le mythe de Gihanga. L'influence de la tradition orale est sans conteste la première à différencier et à hiérarchiser les groupes. Cependant, cette hiérarchie est sociale et non « ethnique ».

L'analyse vue sous ces trois phases migratoires montre bien la volonté des auteurs de ne s'intéresser qu'aux différences entre les Rwandais. Smith (1981, cité par d'Hertefeldt & Lame, 1987, p. 1519) constate que la littérature sur le Rwanda parle de l'arrivée des populations et surtout de celle des Tutsi comme si des informations auraient été consignées quelque part. Or, aucune version du mythe de Gihanga ne fait référence à une quelconque arrivée de ces populations dans le pays tel qu'on le connaît actuellement.

Dans cette revendication de la primauté sur le territoire, il y a une volonté de justifier le droit des premiers à l'espace habité et la négation de la citoyenneté aux autres groupes de population.

Cela s'est vérifié dans tous les conflits. Au Rwanda, ce type de discours fut entendu pendant le génocide de 1994 lorsque les miliciens *Interahamwe* demandaient aux Tutsi de retourner dans leur pays, l'Éthiopie. Le professeur de linguistique à l'Université nationale du Rwanda, Léon Mugesera<sup>34</sup>, lança la chasse aux Tutsi dans son discours à Kabaya (Gisenyi) le 22 novembre 1992 dans lequel il se rappelle une conversation eue avec un Tutsi :

La faute que nous avons faite en 1959, ... c'est que nous vous avons laissés sortir sains et saufs. Et puis, je lui ai demandé s'il n'a pas entendu la récente histoire des Falasha qui sont rentrés chez eux en Israël partant d'Éthiopie... Moi je t'apprends que votre pays c'est l'Éthiopie, et nous allons vous expédier sous peu via Nyabarongo<sup>35</sup> en voyage express.

Cette revendication de la primauté sur un territoire s'est manifestée récemment en Côte d'Ivoire avec la question de l'*ivoirité*. La question des premiers occupants ne concerne pas que l'Afrique. Au Proche-Orient par exemple, le même problème divise Israël et la Palestine.

### **2.1.3. Bantu et Hamite : confusion entre langue, race et ethnie ?**

Les études linguistiques ont montré que le kinyarwanda est une langue *bantu* (Greeberg, 1954 ; Guthrie, 1962). Depuis les conflits de 1959, il y aurait une tendance à attribuer *ipso facto* cette langue aux Hutu. Cependant aucune étude n'a permis de montrer pourquoi. Si les trois groupes sont effectivement d'origines diverses et sont arrivés à des époques différentes, ils ont pourtant une seule et même langue, une même culture, des mœurs identiques (rites de mariages, de funérailles, etc.). À ce sujet les auteurs avancent des affirmations basées sur des suppositions et non sur des résultats de recherche. Selon Pagès (1933), « les Hamites (Tutsi) ont adopté la langue bantu, qui est la même pour ces pays. [...] Un fait est certain, c'est que les Batutsi se sont adaptés aux mêmes façons de vivre, de manger, de se vêtir et de se loger que les Bahutu, ce qui n'a pas dû être une innovation » (p. 15). Quant à De Lacger (1939), il note que les Tutsi « ont adopté parler, mœurs, coutumes des populations noires, dont ils devenaient les hôtes » (p. 58). Paternostre de la Mairieu (1972) affirme que « les Hutu auraient constitué une unité politique leur donnant « une langue commune et probablement la conscience de former ensemble une entité rwandaise. Les Tutsi, arrivés plus tard ne feront qu'adopter les us et coutumes des Hutu » (p. 40). L'auteur pense que le Rwanda était idéal pour leur bétail et que leur séjour prolongé les aurait forcés à apprendre la langue des Hutu : « Séduits par les mille collines d'herbage du Rwanda, par ses pluies régulières, par son climat tempéré, les Tutsi prolongèrent leur séjour et adoptèrent le kinyarwanda, langue des Hutu » (ibid. p. 47).

---

<sup>34</sup> Nous possédons l'intégralité de l'intervention de Léon Mugesera. Voir aussi Chrétien & al. (1995, p. 56).

<sup>35</sup> Grande rivière du Rwanda, affluent de la rivière Kagera qui se déverse dans le lac Victoria d'où l'eau continue vers le fleuve Nil et la Méditerranée.

La plupart des auteurs affirment que la langue de la majorité hutu a fait disparaître celles des deux minorités tutsi et twa. Dans ce débat, Maquet (1962) observe une confusion faite par les auteurs entre langue, race et culture :

Une confusion a été très longtemps entretenue entre les notions de race, de langue et de culture en tant que critères de classification des réalités africaines. Ainsi le terme « bantou », qui caractérise une famille de **langues**, a été utilisé pour désigner un groupe d'hommes présentant certains traits physiques communs, ou un mode de vie fondé sur l'agriculture, ou même une philosophie. Ainsi le terme « hamite », linguistique lui aussi, a été souvent employé comme synonyme de pasteur ou même d'individu de haute taille et de peau claire. Ce qui serait peut-être justifié si chacun de ces groupes constituait une unité raciale, parlait une langue commune ou des langues apparentées et tirait de la même manière sa subsistance de l'environnement. De telles entités n'existent pas : les pasteurs peuls ne parlent pas une langue hamitique, les populations de la région du Tchad employant des langues hamitiques n'élèvent pas de gros bétail et les éleveurs à la haute taille et au teint clair de la région des Grands Lacs parlent des langues bantues. (p. 23)

Nous constatons que la littérature ne dit rien sur la langue des Twa, eux qui sont supposés avoir précédé les Hutu. Qu'ont-ils fait de leur langue ? Pourquoi le kinyarwanda ne serait-il pas la langue des Twa ? En République Centrafricaine (Thomas, 1986) ou au Cameroun (Bureau, 1987) par exemple, les populations pygmées ont leur langue qui n'est pas bantou, qui n'est donc pas la langue des autres groupes.

Les récentes recherches au Rwanda et dans la région des Grands Lacs s'appuyant sur l'archéologie, la métallurgie du fer et la linguistique déconstruisent les théories en vogue jusqu'alors. Analysant les outils découverts, les chercheurs ont pu montrer que les populations de l'Afrique des Grands Lacs proviendraient de trois régions, à savoir la vallée du Nil, le littoral méditerranéen et la côte orientale. Ces outils auraient subi des transformations au fil des années. De plus,

ces recherches mettent en évidence l'existence d'autres groupes linguistiques antérieurs à l'arrivée des bantouphones (Hutu) dans la région des Grands Lacs. Cette présence est confirmée par les restes humains et des outils en pierre et en os pour les périodes anciennes, en céramique et en métal pour les périodes récentes. C'est à ces groupes qu'est attribuée l'introduction de l'élevage de bovins et des ovins ainsi que la culture des céréales (Kanimba, 2003, p. 65).

#### **2.1.4. Considérations biologiques et critiques à la lumière des recherches récentes**

Le parcours des ouvrages de référence montre un intérêt des auteurs pour les différences entre les groupes. D'une façon surprenante, ces ouvrages présentent une littérature sur les Tutsi beaucoup plus abondante que celle consacrée respectivement aux Hutu et aux Twa. Les auteurs, pensons-nous, se devaient d'argumenter longuement pour justifier l'origine lointaine et étrangère des Tutsi. D'une manière très généralisée, ceux-ci sont présentés comme des chefs et « proches » des Blancs, les Hutu comme des serfs et des « vrais nègres » et les Twa comme une

sorte de « sous-humanité » (Elias & Helbig, 1991). Les études à base biologique conduites par Hiernaux (1954) avaient pour but de montrer « l'adéquation de la catégorisation sociale avec un classement somatique ». L'auteur a mesuré entre autre la longueur du tibia, la hauteur faciale, la hauteur et la profondeur du nez (cf. p. 20 et ss). Il a conclu à des différences physiques entre les Tutsi, les Hutu et les Twa. Le lecteur notera le racisme sous-jacent dans ces écrits. Il n'est pas anodin de rappeler que la plupart de ces auteurs ont fait leurs études dans la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle. Ils ont donc subi l'influence de la théorie de l'évolution (Darwin, 1859) qui voulait montrer l'origine de l'espèce, ainsi que les thèses de Gobineau (1855) qui défendaient l'inégalité des races humaines et qui influencèrent les théoriciens du racisme germanique. Chrétien (2000a) rappelle que « les hypothèses sur le peuplement, intrinsèquement liées à la question du clivage « ethnique » censé avoir opposé de tout temps les « agriculteurs bantous » et les « éleveurs nilo-hamitiques », sont devenues aujourd'hui un enjeu éminemment idéologique » (p. 29). Dans cet ordre d'idée, Olderogge (1980) rappelle que ce serait une erreur de confondre l'histoire d'un groupe social avec sa langue.

Les controverses suscitées par la question de la première occupation du territoire rwandais ont conduit les chercheurs à d'autres investigations. Les découvertes des grands dolichocéphales, longtemps ignorées ou minimisées, conduisent certains chercheurs à avancer l'hypothèse que les Tutsi ont habité l'Afrique orientale depuis des temps immémoriaux. Cela résulte des fossiles découverts notamment à Oldoway (Tanzanie) et qui auraient « des traits des hamites : une taille élevée (180cm), une forte dolichocéphalie (66), une face haute et étroite, un palais étroit et allongé » (de Pedrals, 1949, pp. 29-30).

Analysant les récentes recherches s'appuyant sur la linguistique, l'anthropologie et l'archéologie pour comprendre le peuplement ancien du Rwanda, Kanimba (2003) conclut en ces termes :

La chronologie de la mise en place des groupes actuels que nous lisons dans les manuels d'Histoire du Rwanda est dénuée de tout fondement scientifique. Les documents archéologiques et anthropologiques prouvent la grande antiquité de la présence humaine qu'il faut prendre en considération dans les reconstitutions historiques. Etant donné le nombre insignifiant des sites fouillés, il est difficile d'estimer l'importance de cette présence. Néanmoins on peut avancer qu'il y avait un groupe de négroïdes sur lequel sont venus s'ajouter d'autres groupes soudanais, couchitiques et bantu. Le processus a commencé vraisemblablement avant le premier millénaire B.C. En effet, la poterie ancienne pourrait remonter à cette période. Mais c'est au cours du premier millénaire que l'usage de la poterie et de la métallurgie est attesté. La longue coexistence de ces groupes (autochtones et immigrants) a abouti à la fusion d'éléments culturels et linguistiques ainsi que des gènes. La question de la formation et de l'évolution des trois composantes de la société rwandaise demeure ouverte ; les explications formulées jusqu'ici méritent une critique reposant non seulement sur des données linguistiques mais sur des données anthropologiques et archéologiques. (pp. 74-75)

Aussi longtemps qu'il n'y aura pas de réponse définitive, certains Rwandais se considéreront plus Rwandais que d'autres parce qu'ils s'estimeront avoir été les premiers sur le territoire. Ce qui repose la question de la citoyenneté et donc de l'identité. Est-on d'abord Rwandais ou d'abord Hutu, Tutsi ou Twa ? Des recherches sont encore nécessaires pour lever le voile sur le mystère des *ethnies* afin d'atténuer la frustration de part et d'autre chez les Rwandais.

## **2.2. Thème 2. *Ubwoko* : clan et/ou ethnie**

### **2.2.1. Historiographie de l'*ubwoko***

Les premiers explorateurs européens de passage en Afrique voulaient établir une certaine classification dans la diversité humaine qu'ils rencontraient en distinguant le clan, le lignage, la tribu et l'ethnie. Certains de ces termes ont été attribués à la société rwandaise à tort ou à raison. Dans la langue *kinyarwanda*, le mot *ubwoko* signifiant originellement « clan » a été appliqué au terme « ethnie ». Nous préférons garder le terme *ubwoko* à la place du terme « ethnie » ou « clan » pour accentuer le sens rwandais et éviter les effets pervers de la traduction.

Selon Ntezimana (1987), les références *Abatutsi*, *Abahutu* et *Abatwa* apparaissent nombreuses à la fin du 18<sup>e</sup> siècle. Elles « n'apparaissent volontairement omniprésentes que dans des lignages qui sont précisément en contact, souvent en rapports conflictuels (...) dans des lignages prédominants » (p. 488). Dans le Rwanda traditionnel, les Rwandais se reconnaissaient à travers les *amoko* (clans). Comme le souligne Maquet (1954), le terme *ethnie* « n'est que vestige de la naïve assurance de supériorité des Européens d'antan » (p. 70). Ce sont ces mêmes Européens qui ont introduit, vulgarisé et imposé la notion d'*ethnie* aux Rwandais.

Selon Mbonimana (2003), l'anthropologue Czekanowski (1917) fut le premier à mener une étude sur les clans qui deviendra une référence. L'ethnologue d'Hertefeldt (1971) distingue 18 clans (Nyagahene -2001- en recense 27). Ce sont principalement les Hutu et les Tutsi qui se retrouvent dans chacun de ces clans. Quant aux Twa, ils sont répertoriés seulement dans 11 clans. D'Hertefeldt définit le clan comme une « catégorie sociale et non un groupe corporatif ; le clan n'a ni chef, ni organisation interne, ni procédures pour régler des affaires d'intérêt commun » (op. cit., p. 3).

Concernant les définitions controversées du Hutu, du Tutsi, du Twa, Mgr Bigirimwami (1958) fait remarquer que les critères sur lesquels les différents auteurs se fondent pour donner ces définitions ne sont pas clairs. Il balaie les critères physiques, raciaux, sociaux et économiques

en évoquant son propre cas : « Il n’y a guère, j’étais convaincu, bien qu’avec réserves, que j’étais un mututsi. Je suis revenu de cette conviction boiteuse en lisant le livre du Père Delmas *Noblesse au Ruanda* » (cité par Nkundabagenzi, 1961, p. 40). Le prélat fait remarquer avec clarté que le clan (le sien) ou la famille des *Bagesera* n’est pas constitué de Tutsi mais bien plutôt de Hutu.

Dans la tradition, deux institutions sociales appelées respectivement le *kunywana* ou pacte de sang et l’*ubuse*<sup>36</sup>, renforçaient la cohésion interclanique. Le premier « était conclu librement entre hommes seulement et de clans différents » (Bourgeois, 1957, p. 289). Quant au second, il impliquait les clans et « consistait en une relation interclanique destinée à purifier tel clan d’un malheur, d’une conséquence ou d’une sanction automatique ayant frappé une personne qui s’était rendue coupable de la transgression d’un interdit » (Mbonimana, 2001, p. 28). La position des partenaires était indépendante du système de stratification des classes. Par exemple, un *Muzigaba* hutu pouvait être l’*umuse* d’un *Munyiginya* tutsi. Un *Mugesera* tutsi pouvait exercer l’*umuse* à l’égard d’un *Musindi* hutu. Ces institutions constituaient le garant de l’unité et de la cohésion sociale. Elles furent cependant dévalorisées dans l’historiographie rwandaise.

### **2.2.2. Mariage au sein des clans comme facteur de cohésion sociale**

Du fait que le clan n’est pas « un ensemble résidentiel » mais que « ses membres sont dispersés à travers le pays » (D’Hertefeldt, 1971, p. 3), la cohabitation de tous ces groupes a favorisé le mariage interclanique et interlignager. Si l’exogamie était une norme au sein des clans dans les périodes les plus reculées (Kagame, 1954, pp. 96 & 115), l’analyse de la sociologie du début du 20<sup>e</sup> siècle dans la région du Mulera (Nord-Ouest du Rwanda) a montré que « l’exogamie n’existait plus » (D’Hertefeldt, 1959, p. 120 ; Maquet, 1954, p. 61). La sédentarisation des pasteurs bovins et l’échange des produits des activités sociales, ont conduit à la célébration des « mariages mixtes » entre les trois groupes, mais « principalement entre les Hutu et les Tutsi » (Delmas, 1950, p. 25). Cet état de fait « serait le résultat du métissage des anciennes grandes familles Hutu, et plus tard de certains Hutu enrichis. D’Hertefeldt (1971) attribue cette réalité au « résultat notamment de l’extension de ces clans à leurs importantes clientèles hutu<sup>37</sup> ; et accessoirement à certaines mœurs propres au Rwanda hamitisé » (p. 4). Dans ce mélange, les Twa préféraient rester à l’écart des deux autres. À cause de ces mélanges, il devenait parfois

---

<sup>36</sup> Ubuse (l’acte); umuse (personne, singulier); abase (personne, pluriel).

<sup>37</sup> Les jeunes hommes tutsi recevaient souvent avant de se marier des concubines hutu, dont ils pouvaient avoir des enfants.

difficile d'identifier une personne Hutu ou Tutsi. Dans une étude consacrée à la population du Kinyaga<sup>38</sup>, Newbury (1988) constate que vers le 19<sup>e</sup> siècle, « des lignages Hutu venus de la région du Nduga située au centre du pays et non loin de la cour royale de Nyanza sont identifiés comme Tutsi par les habitants du Kinyaga » (p. 51).

Les nombreux mariages interclaniques et interethniques ont tellement contribué à des mélanges entre Rwandais qu'il est souvent difficile de distinguer physiquement un Hutu, un Tutsi ou un Twa. Les enfants des couples mixtes devenaient Hutu ou Tutsi selon la richesse en troupeaux de vaches.

### **2.2.3. Mention ethnique dans les cartes d'identité et cristallisation des différences ethniques**

Des médecins (Hiernaux, Sasserath) et des ethnologues (D'Hertefeldt) belges prirent des **échantillons** dans la population rwandaise minutieusement choisis sur le critère physique pour donner un caractère scientifique à leurs thèses. Hiernaux (1954) fit des mensurations de crânes, de têtes, de jambes, de nez, etc., pour conclure qu'« il fallait séparer les Tutsi, les Hutu et les Twa » (p. 105). Selon Kanyamacumbi (1995), « au recensement de la population de 1934, toute famille ayant moins de 10 vaches fut appelée Hutu et toute famille ayant 10 vaches et plus fut officiellement appelée Tutsi. Ce fut l'introduction de la carte d'identité et de la mention ethnique pour distinguer les Rwandais » (p. 50). Ce fut le début de la cristallisation des différences ethniques. Une fois inscrite sur papier par des Européens, la différence ethnique devenait une réalité. Elle fut le point de départ de la construction des mémoires collectives « ethniquement » connotées. Ainsi était séparée une population rwandaise ayant un « partage culturel » (Bourgeois, 1957, p. 31). Cependant, avec les mariages mixtes, l'élément physique devenait aléatoire. D'où l'insistance par les Hutu dans les années 1950, à maintenir la mention ethnique dans les cartes d'identité pour garder et légitimer les différences. Dans un couple mixte, les enfants prenaient l'ethnie du père, quel que soit le nombre de vaches de la famille.

### **2.2.4. Iconographie dans l'historiographie rwandaise**

Les principaux ouvrages de référence présentent quelques photos des populations étudiées, en prenant soin d'en saisir les extrêmes les plus caricaturaux. Par exemple une femme tutsi et une femme hutu sont prises de profil pour bien montrer leurs différences. Ces photos ont été

---

<sup>38</sup> Région du Sud-Ouest du Rwanda.



minutieusement sélectionnées pour appuyer les théories hamite et bantou. Bourgeois (1957) a associé à ces photos des matériaux utilisés par les groupes. Par exemple, sous la photo de barattes et pots à lait, l'auteur précise que ces objets appartiennent aux Tutsi. Quand il montre les photos des huttes, celles des Tutsi ont l'air propres, avec de la chaux et une toiture en papyrus bien taillée. La hutte donne l'impression d'être en dur, et l'auteur en souligne les décorations intérieures. Par contre celle des Hutu a les murs et le toit en chaume ; la cour n'est pas nettoyée et on aperçoit une chèvre qui sort de la hutte. Ceci, pour appuyer l'idée selon laquelle les caractères biologiques, esthétiques et artistiques différenciaient les deux groupes.

## **2.3. Thème 3. Ubuhake**

### **2.3.1. Description du système ubuhake**

L'ubuhake était à la fois un système social, économique et politique. Il daterait du règne du Mwami Mutara Rwoyera (1802-1853) selon Maquet et Nayigiziki (1957) et Vidal (1969). Hutu, Tutsi et Twa cohabitaient et échangeaient les produits de leurs biens.

L'ubuhake était un contrat privé entre deux individus. L'éleveur ou patron (*shebuja*) promettait une ou plusieurs vaches appelées *ingabane* et la protection à son client (*mugaragu*). Celui-ci s'engageait à rendre des services (construire un enclos, cultiver, veiller, etc.). Il s'agissait pour les Rwandais d'une valeur incontestée, d'un élément répondant à leurs yeux aux conditions économiques et sociales de leur temps. Il pourrait devenir un asservissement si le contrat, bien que périmé, soit maintenu malgré tout en vigueur par telle classe dominante (Kagame, 1975). En marge de ces vaches *ingabane*, n'importe quel Rwandais, Tutsi, Hutu ou Twa, pouvait posséder du gros bétail *imbata* (propriété personnelle). Ces vaches étaient obtenues « par amitié, par don, par le travail personnel (en vendant les produits du champ ou le petit bétail), par voie d'alliances matrimoniales, par récompense de bravoure ou par partage du butin razié à l'étranger » (Kagame, 1972, p. 29 ; 1975, p. 215). Le contrat était « résiliable à volonté, à l'initiative indifféremment de l'un ou de l'autre des contractants » (Kagame, 1975, p. 215). Dans ce cas, le patron reprenait ses vaches (*ingabane*) et le client gardait ses vaches (*imbata*). Vidal (1999) revient sur l'obtention de la vache par amitié qui n'exigeait aucune quelconque contrepartie :

Avant la colonisation et durant le premier quart du 20<sup>e</sup> siècle, s'il y avait don de bétail, il s'effectuait entre Tutsi et lorsque, rarement, il récompensait un Hutu, jamais ce dernier n'avait à cultiver en contrepartie. Ce don signifiait amour et honneur, déniait l'intérêt en soi. Ce fut nettement plus tard que l'ubuhake devint effectivement ce contrat que l'anthropologie considère comme la pierre angulaire de la société traditionnelle. (p. 183)

Dans cet échange de vaches et de services au 19<sup>e</sup> siècle, le but principal recherché était la protection (Rugamba, 1987) :

Dans cette société où le plus fort dicte ses volontés, où les guerres tribales font rage sous forme de vendettas, le besoin de protection se fait sentir à tous les niveaux et met en valeur l'importance de la vache. Les grands vivent en état de rivalité continue, l'un cherchant à éclipser l'autre par un jeu d'intrigues auprès du roi. (cité par Mbonimana, 2003, p. 34)

Pour se protéger, tout le monde était « client » du plus nanti. Seul le Mwami n'était pas « mugaragu » puisque socialement et symboliquement « toutes les vaches du pays lui appartenaient » (De Lacger, op. cit., p. 54).

### **2.3.2. Définition de l'*ubuhake***

Les auteurs qui ont traduit *ubuhake* en français, lui ont donné des sens différents : *recommandation* (De Lacger, 1939, p. 51) ; *servage pastoral* (Kagame, 1975, p. 210); *clientélisme* (Reyntjens, 1985, p. 70). Ces différentes traductions montrent déjà les sens que peut avoir ce terme. Le *servage* renvoie à la dépendance, à l'assujettissement, à l'obligation. La *recommandation* que l'auteur traduit par *guhakwa* (verbe à l'infinitif) est « l'acte par lequel un solliciteur – *umuhakwa*, conscient de sa faiblesse et de son isolement, demande à un fort de le protéger. L'effet de cette requête – *ubuhake*, si elle est agréée, est de faire du protecteur le seigneur (*shebuja*) d'un vassal (*umugaragu*) » (p. 52). De Lacger utilise le verbe « se recommander » qui est proche du sens de l'*ubuhake*. En effet, celui qui voulait une vache se faisait introduire chez le propriétaire. Passer par un intermédiaire connu donnait plus de poids à la demande. Non seulement le délai d'attente pouvait être raccourci, mais également le demandeur pouvait recevoir plusieurs vaches à la fois. Le *clientélisme* fait appel à une pratique démagogique où le sens de l'asservissement est plus prononcé que celui de la recherche de protection. Il est important de mentionner que l'augmentation du nombre de vaches dans le pays posait le problème de la diminution des pâturages. Dans la littérature sur l'*ubuhake*, nous notons une forte critique du système chez les auteurs proches des Présidents Kayibanda (1962-1973) (Paternostre de la Mairieu) et Habyarimana (1973-1994) (Reyntjens).

## **2.4. Thème 4. Évangélisation**

### **2.4.1. Influence de l'Église catholique**

Dans la plupart des pays africains, les églises et notamment l'Église catholique ont été les principaux agents de socialisation des élites et où « la sacralisation du pouvoir remonte à la nuit

des temps » (Bayart, 1996, p. 85). Au Rwanda, les Pères Blancs<sup>39</sup> ne sont pas étrangers à la radicalisation de l'ethnisme (Rutembesa, 2000). Ils y trouvèrent en 1900 des éléments propices à leur évangélisation : « une forte population, une absence de commerce moderne, une absence de villages et de villes furent un atout pour les missionnaires qui voulaient à tout prix devancer l'islam et le protestantisme » (Mbonimana & Ntezimana, 1990, p. 131). Dans leur acharnement à conquérir des adeptes, ils mirent en œuvre la directive du cardinal Lavignerie qui était de convertir d'abord les chefs dans l'espoir d'atteindre facilement la population. Les Tutsi étaient au pouvoir et il fallait une évangélisation « par le haut » (Pagès, 1933, p. 8). En effet, Mgr Hirth<sup>40</sup> voulait d'abord convertir des chefs dans le milieu tutsi « d'origine éthiopienne assimilés à la poussée méridionale d'un peuple de Dieu ! » (Paternostre de la Meirieu, 1972, p. 97). Partant des écrits des premiers explorateurs, les responsables ecclésiastiques ont schématisé le peuple rwandais en Hutu majoritaire, pauvre et opprimé et en Tutsi, minoritaire, riche et dominant. Les Twa, étant généralement oubliés. Les lettres pastorales et autres diaires l'illustrent parfaitement.

C'est par Mgr Classe que l'Église catholique connut une expansion sans précédent. L'introduction de l'école, principal instrument de développement intellectuel et culturel, fut savamment exploitée. Dans une de ses lettres au titre évocateur *Ecoles et apostolat près des Batutsi*, Mgr Classe (1923) donnait le ton à ses prêtres. Dans chaque centre administratif indigène, le prélat a fait construire « une école ou au moins une chapelle-école afin d'avoir pour nous les jeunes Batutsi et de pouvoir les suivre » (ibid. pp. 38-39). Parlant de la formation des instituteurs, Classe précise encore son choix : « ...activer l'instruction et la formation de ces jeunes gens afin de les mettre en état d'être agréés par le gouvernement. De préférence on choisira des Batutsi » (Classe, 1923, p. 39). Dans ses instructions à tous les inspecteurs dans les missions, Mgr Classe écrit : « L'école des Batutsi doit avoir le pas sur celle des Bahutu... Elle prépare l'avenir en nous gagnant les futurs chefs, en gagnant les parents et le gouvernement (...). C'est par la conversion des Batutsi que nous assoirons définitivement la conversion du Rwanda : un pays est converti quand les chefs le sont » (Classe, 1930, p. 45). Ce sont ces mêmes Tutsi qui seront engagés dans l'administration. « Il est certain que, dans toutes les branches de l'administration, les places tant soit peu importantes seront réservées aux jeunes Batutsi » (Classe, 1923, p. 40). Après avoir envoyé les Tutsi dans les *bureaux*, le missionnaire

---

<sup>39</sup> La « Société » des « Pères Blancs » ou « Missionnaires d'Afrique » fut fondée par le cardinal français Charles Lavignerie à Alger en 1868 pour évangéliser l'Afrique.

<sup>40</sup> Premier vicaire apostolique du Rwanda (de nationalité française) (1900-1922).

forme les Hutu pour les *champs*. « Nous ne devons cependant pas négliger pour cela les classes des enfants et jeunes gens bahutu : eux aussi ont besoin d'être instruits et formés. Pour eux aussi il y aura des places à prendre dans les mines et les exploitations » (Classe, 1923, p. 40). Même au catéchuménat les conditions d'acceptation furent différemment appliquées aux Hutu et aux Tutsi.

Pour l'admission des Batutsi au catéchuménat et au baptême, il n'est pas permis de suivre des règles spéciales et d'une sévérité exagérée. [...] Donnons-leur les Sacrements et, par eux, la grâce et les secours spirituels qui, en plus de nos encouragements, les soutiendront et les fortifieront beaucoup mieux et plus efficacement qu'une attente sans fin du baptême. La faiblesse, les fautes et les occasions de chutes ne sont pas l'apanage des seuls Batutsi ; souvent, ces pauvres Bahutu, que nous baptisons, présentent beaucoup moins de garanties de persévérance. En général, et vous le savez, nos Batutsi sont plus intelligents, plus ardents et plus zélés à répandre leur foi. Faisons-leur confiance ; aidons-les loin de les décourager ! Qui aura ces jeunes gens Batutsi, aura le Ruanda entier. (Classe, 1923, pp. 41-42)

Il faut rappeler que Classe était intéressé seulement par les Tutsi riches qui détenaient le pouvoir. Les Tutsi pauvres et les Hutu l'intéressaient moins. Pour gagner un certain nombre de faveurs des missionnaires, les « pauvres », Tutsi et Hutu envoyaient leurs enfants au catéchuménat. Dans certaines paroisses comme Save, Zaza et Mibilizi où les mentions ethniques furent notées sur les registres des premiers baptisés, les recherches ont montré que les trois groupes étaient représentés :

Outre quelques rares Batwa de Mibilizi, les premiers baptisés de Save en 1903 étaient aussi bien des Bahutu que des Batutsi pauvres. A Save, les premiers baptisés comptaient 9 Batutsi des plus pauvres et 17 Bahutu, la plupart orphelins. A peu près les mêmes proportions se remarquent dans les néophytes ultérieurs, voire parmi les catéchistes, les séminaristes et les premiers prêtres. (Mbonimana & Ntezimana, 1990, p. 133)

#### **2.4.2. Enseignement catholique pendant la période coloniale**

Concernant l'enseignement, le clivage Hutu/Tutsi entretenu par l'Eglise catholique a eu plus d'impact dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire et le catéchuménat. Dans sa thèse de doctorat, Mbonimana (1981) s'y réfère en analysant en parallèle les deux grandes écoles de l'époque des missionnaires à savoir le Groupe scolaire d'Astrida (Butare actuel) et les Petits Séminaires<sup>41</sup>. Avec les subventions de l'État belge, le premier fut fondé par les Frères de la Charité de Gand en 1932. Des élèves hutu y accédaient mais l'école accueillait essentiellement des enfants des chefs tutsi. Selon Mbonimana (1981, p. 71), la volée de 1932 dans le Groupe scolaire d'Astrida comportait 45 élèves Tutsi ou Baganwa<sup>42</sup> du Burundi, 9 Hutu et 14 Congolais ; celle de 1946 avait 44 Tutsi ou Baganwa du Burundi, 1 Hutu du Rwanda et 8 Hutu du Burundi ; celle de 1954, 63 Tutsi ou Baganwa, 3 Hutu du Rwanda et 16 Hutu du Burundi et 3 Congolais. Selon le même auteur, le premier Petit Séminaire fut créé à Kansi

---

<sup>41</sup> Écoles secondaires pour la formation des futurs prêtres avant leur entrée au Grand Séminaire.

(Butare) en 1912. Il accueillait aussi bien les Hutu que les Tutsi. En réalité, la grande différence se trouvait au niveau des contenus d'enseignement. Le Groupe scolaire d'Astrida à majorité tutsi dispensait un enseignement plutôt professionnel dans la mesure où il formait des futurs auxiliaires administratifs, des chefs, des assistants médicaux, des moniteurs agronomes, des assistants vétérinaires. Ainsi, on créait une nouvelle classe sociale moyenne qui devait avoir une influence sur le mode de vie de la société rwandaise. En revanche, les Petits Séminaires privilégiaient un enseignement classique, axé sur les sciences (mathématiques) et sur les langues (latin, grec, français). En l'absence d'instituts supérieurs, les lauréats des Petits Séminaires, majoritairement hutu, se retrouvaient sans emploi. Fiers de leur formation mais frustrés de se retrouver au chômage, ces « élites » se sentaient abandonnées par le pouvoir public, qui, selon elles, favorisait les lauréats tutsi du Groupe scolaire d'Astrida.

Selon De Wilde D'Estmael (1960, cité par Chrétien, 1999, p. 145), certains colonisateurs étaient « convaincus que les déséquilibres scolaires et sociaux étaient dus à la *passivité* des Bahutu et à la *matière grise* des Batutsi ». Mais ces déséquilibres ne sont-ils pas plutôt imputables à la politique ségrégationniste des missionnaires ?

Si Mgr Classe a insisté sur la formation, c'est bien qu'il voulait placer les jeunes Tutsi dans les postes à responsabilité pour qu'ils fassent le relais de l'évangélisation dans la population. Dans sa lettre du 21 septembre 1927, il écrivait :

Si nous voulons nous placer au point de vue pratique et chercher l'intérêt vrai du pays, nous avons dans la jeunesse mututsi un élément incomparable de progrès (...). Qu'on demande aux Bahutu s'ils préfèrent être commandés par des roturiers ou par des nobles, la réponse n'est pas douteuse ; leur préférence va aux Batutsi, et pour cause. Chefs-nés, ceux-ci ont le sens du commandement. (De Lacger, 1939, p. 523)

En 1930, le même Classe renchérisait par des phrases qui restèrent dans les mémoires :

Le plus grand tort que le gouvernement pourrait se faire à lui-même et au pays serait de supprimer la caste mututsi. Une révolution de ce genre conduira le pays tout droit à l'anarchie et au communisme haineusement anti-européen. Loin de promouvoir le progrès, elle annihilera l'action du gouvernement, le privant d'auxiliaires-nés capables de la comprendre et de la suivre. (...). En règle générale, nous n'aurons pas de chefs meilleurs, plus intelligents, plus actifs, plus capables de comprendre le progrès et même plus acceptés du peuple que les Batutsi. (De Lacger, 1939, p. 524)

Les thèses hamites développées par les premiers auteurs de l'historiographie rwandaise et burundaise, notamment Corju (1920), de Lacger (1939), Pagès (1933), Van der Burgt (1907), trouvèrent un large écho dans les écoles. Selon Chrétien (1999), « le manuel scolaire d'histoire intitulé *Essai d'histoire du Burundi* (1959) a été utilisé dans le *Cours de missiologie* au Grand Séminaire de Burasira » (p. 149). Cette procédure des missionnaires rappelle le cas du Rwanda !

---

<sup>42</sup> Famille royale burundaise qui n'était ni tutsi, ni hutu, ni twa.

En dépit de l'absence de manuels, l'histoire du Rwanda était toutefois enseignée à travers d'autres cours. Pour preuve, selon des Burundais interrogés par Chrétien (1999, p. 149), ils auraient pris connaissance des termes rwandais *uburetwa* (corvée) ou *umugaragu* (vassal) au cours de leurs études au Rwanda. Ces termes sont caractéristiques de l'histoire du Rwanda. Cela prouve que même en l'absence officielle d'enseignement de l'histoire du Rwanda, celle-ci était néanmoins présente dans les cours de langue kinyarwanda et principalement dans les cours intitulés « Causeries » ou *Kurerera Imana*<sup>43</sup> (éducation morale). *Kurerera Imana* était avant tout une revue de l'Église catholique destinée aux instituteurs. Par cette revue mensuelle, des pédagogues belges passaient leurs « recettes » aux instituteurs nationaux. Le numéro 27 de 1952 consacrait un article aux Tutsi, à leur origine « égyptienne » (p. 403), à leur minorité et à leur « domination » sur la majorité hutu (p. 404). L'article<sup>44</sup> (p. 404) cite d'ailleurs De Lacger (1939) selon lequel la domination des Tutsi proviendrait de trois éléments :

L'un racial, leur supériorité de type physique : ce sont des gens de haute mine et qui en imposent ; chez les simples et les demi-civilisés, la taille, le port, la noblesse des traits sont générateurs de prestige et d'ascendant. L'autre économique : ce sont des magnats, dont la richesse est constituée par de grands troupeaux de bovins – des beneinka. Le troisième est politique : ce sont des hommes nés pour le commandement, tel le Romain de Virgile. (p. 51)

L'Église catholique ne fut pas étrangère au développement socio-politique du Rwanda et par là-même à la construction des mémoires collectives et des identités exclusives. En 1950, lors de la célébration d'un demi-siècle d'évangélisation, les photos prises par les Européens montrent « l'image du Mututsi instruit, francophone et bien habillé » et du « Muhutu, frustré, analphabète et mal vêtu » (Chrétien, 1999, p. 145). Ces stéréotypes ont été gravés dans les mémoires pour devenir source de jalousie, de mépris et de haine. Dans les années qui ont suivi, à dessein ou par ignorance, les Tutsi ont été accusés d'avoir profité de la période missionnaire et coloniale. Dans son Mandement de carême 1959, Mgr Perraudin<sup>45</sup> (p. 8) parla du problème de races.

Dans notre Ruanda, les différences et les inégalités sociales sont pour une grande part liées aux différences de race, en ce sens que les richesses d'une part et le pouvoir politique et même judiciaire d'autre part, sont en réalité en proportion considérable entre les mains des gens d'une même race.

Dans le numéro 104 de *Kurerera Imana* de septembre/octobre 1960, un des articles pourtant écrit en kinyarwanda portait le titre en français de *Communisme ou Chrétien*. L'auteur traitait

---

<sup>43</sup> Littéralement « éduquer pour Dieu », selon De Lacger (1939, p. 679). Le titre est en langue kinyarwanda alors que le contenu est en français. Le choix du titre en langue locale n'était pas innocent. Le message sur « la présence de Dieu » au centre de l'éducation et de la formation passait mieux en kinyarwanda qu'en français. Il faisait appel à la conscience et à la morale des enseignants.

<sup>44</sup> Dans la revue *Kurerera Imana*, aucun article n'est signé. Nous attribuons leur paternité à la rédaction.

<sup>45</sup> Évêque de Kabgayi (1956-1989) au Rwanda (de nationalité suisse).

les Tutsi de communistes et d'anti-église catholique.

Dans le territoire de Nyanza, récemment un homme a été arrêté avec des documents dont le contenu était le suivant : 'La Russie est leur parrain. Les prêtres sont leur premier ennemi. Il faut convaincre les gens de se méfier de l'Eglise. Si les gens ne sont pas convaincus, il faudra leur faire peur, en prononçant le nom d'une autorité politique qui pourrait les punir. Ils disent avoir beaucoup d'argent qu'ils offriraient aux Rwandais pour les attirer dans cette direction'. (Kurerera Imana, n° 104, pp. 3-4)

L'ex-URSS est nommément citée comme grand ennemi de l'Église catholique et du peuple rwandais. Parmi les moyens de lutte contre le communisme, l'article exhorte les instituteurs notamment à « respecter et obéir aux autorités ecclésiastiques » (p. 7).

L'Église catholique, qui avait soutenu les Tutsi dans les années 1930<sup>46</sup> en les qualifiant de grands défenseurs du pays contre le communisme, fit un virage à 180 degrés pour soutenir les Hutu. Cette volte-face fut ressentie comme une trahison par les Tutsi. Si Mgr Classe avait besoin du pouvoir monarchique pour l'évangélisation, Mgr Perraudin, au contraire, avait besoin des leaders Hutu en passe de prendre le pouvoir au moment de l'indépendance pour faire asseoir les acquis de l'évangélisation. S'inspirant de la lettre de Mgr Perraudin, les discours des dirigeants de la première république rwandaise après l'indépendance furent empreints d'idéologie « raciste ». Dans le même moment, Kinyamateka<sup>47</sup> servit d'instrument de propagande dans la période de tensions surtout dès 1957.

## **2.5. Thème 5. Colonisation belge**

### **2.5.1. Différentes réformes**

Venus du Congo<sup>48</sup> voisin, les Belges débarquèrent en 1916 pour chasser les Allemands du Rwanda. Après avoir pris le contrôle du territoire, ils entreprirent plusieurs grandes réformes. Sans être exhaustif, nous en citerons quelques-unes qui nous paraissent pertinentes dans l'hypothèse de leur rôle dans la construction des antagonismes. (1) La nomination et la destitution des autorités indigènes par les autorités coloniales dès 1923. (2) C'est le prélude de la réforme Mortehan de 1926. Cette réforme portant sur plusieurs volets (judiciaire, politique, social) transforma ainsi les autorités traditionnelles en fonctionnaires de l'éducation coloniale. Deux volets de cette réforme nous intéressent plus particulièrement :

- a) Le monopole du pouvoir législatif, exécutif et judiciaire par l'administration belge qui se caractérisa notamment par la destitution du Mwami Musinga en 1931, l'introduction

---

<sup>46</sup> Voir Mgr Classe, cité par De Lacger (1939, p. 524).

<sup>47</sup> Bimensuel en langue kinyarwanda, Kinyamateka (Nouvelliste selon De Lacger, 1939) fut fondé en 1933 et était propriété de l'Église catholique.

<sup>48</sup> Aujourd'hui République démocratique du Congo.

de *l'Akazi* (corvées) et de *l'Ikiboko* (peine de 8 coups de bâtons) en 1934.

b) Le décret du 14 juillet 1952 qui mit en place un conseil indigène à but consultatif.

### **2.5.2. Réforme Morteihan**

Pour des raisons politiques, certaines réformes à grande valeur symbolique, dont celle de Morteihan, furent décidées et appliquées en douceur. Les autorités coloniales firent tout pour que cette réforme ne fasse pas parler d'elle dans les milieux populaires. En effet, elle allait opérer un déséquilibre dans l'organisation sociale. D'après Kagame (1975), en 1926 Morteihan « décréta que les fonctions de Préfet du Sol (Umutware w'ubutaka), de Préfet du Pâturage (Umutware w'umukenke) et de Chef de l'armée (Umutware w'ingabo) étaient supprimées » (p. 183). L'auteur explique que « le premier était un Muhutu qui avait autorité sur les habitants ne possédant pas de vaches ; et que le second était un Mututsi qui avait autorité sur les propriétaires vachers, soumis à la prestation de lait et à d'autres redevances bovines » (pp. 184-185). Quant au Chef de l'armée, il était responsable de la sécurité du royaume. Il pouvait être Hutu, Tutsi ou Twa. Morteihan créa des Sous-chefferies et des Chefferies à la place. Lorsque le moment fut venu de désigner les responsables des Chefferies, le Résident utilisa la dénomination « Chef » alors que traditionnellement le Chef était le Chef de l'armée. Par cette appellation, la cour royale exigeait du Chef des prestations institutionnellement imposées à la milice. Kagame (1975) ajoute : « C'était un précédent juridique que personne ne contestait alors et qui allait grandement empoisonner l'atmosphère sociale dans un avenir pas trop éloigné » (p. 189).

La réforme Morteihan constituait un des exemples du mépris que les autorités belges portaient au Mwami. Dans un premier temps le roi était consulté et puis finalement il était contraint de signer des décrets dont il n'approuvait ni le contenu ni la portée. Le Mwami était mis à l'écart des décisions politiques ; il était ainsi déstabilisé. Selon De Lacger (1939), les raisons de cette réforme auraient été « la simplification, l'uniformisation et surtout la rationalisation de l'administration » (p. 492). Ce fut en fait la radicalisation du pouvoir mis entre les mains des Tutsi, sous le contrôle suprême de l'Église catholique et des autorités coloniales. Le Mwami Musinga ne devait qu'obéir et s'incliner devant les décisions prises par les Belges.

Dans la ligne politique de Morteihan, l'ordonnance n° 21/258 du 14 août 1943 exigeait le remplacement des sous-chefs hutu du Nord et de l'Ouest du Rwanda par des sous-chefs tutsi. Les nouveaux fonctionnaires de l'État (agronomes, vétérinaires, juges, magistrats) furent



choisis pour la plupart parmi les Tutsi en tenant compte du critère d'allégeance et de docilité aux autorités belges (Kanyamachumbi, 1995, p. 19). Après la suppression des filières traditionnelles du pouvoir et des chefs des lignages, la société rwandaise fut figée et l'humble population des Hutu et des Tutsi fut ainsi exclue du pouvoir politique. Dans ce changement de structures politiques, « le roi, les chefs, les sous-chefs étaient réduits au niveau de simples agents d'exécution de l'administration territoriale » (Reyntjens, *ibid.* p. 145). Les germes de l'antagonisme entre les Hutu et les Tutsi étaient ainsi semés.

### **2.5.3. Economie du Rwanda sous l'administration belge**

Dans le souci de prévenir les famines qui sévissaient dans le pays, les Belges introduisirent *Akazi* et *Shiku*. *Akazi* signifie « travail » et *shiku* vient du verbe *gushikura* (arracher) et du nom *umushike* (terrain en jachère très dur). L'*akazi* consistait à accomplir des tâches d'intérêt communautaire : tracer des routes, construire des ponts, planter des eucalyptus, etc. *Shiku* portait sur la culture des produits vivriers (manioc, patates, haricots, etc.) et industriels (café, thé). Les deux termes *akazi* et *shiku* sont connus sous le terme de « corvées » parce que le peuple était mécontent de se soumettre à ce type de travail forcé<sup>49</sup> (Logiest, 1988, p. 90). Il n'en voyait pas l'utilité : tracer des routes alors qu'il n'avait pas de voiture ou planter des eucalyptus alors qu'il ne pouvait pas transformer ces arbres en aliments... Quant aux produits agricoles, les paysans n'avaient pas le droit de les récolter sans l'autorisation des Belges. La quasi totalité des récoltes étaient stockées dans des greniers pour prévenir les périodes de famines. La frustration était donc totale<sup>50</sup>.

Les agriculteurs se retrouvaient être plus nombreux pour ces travaux manuels. Les Belges ordonnaient aux chefs de veiller à la mise en pratique d'*akazi* et de *shiku*. Les chefs confiaient la mission aux sous-chefs. Soit ceux-ci assuraient eux-mêmes la supervision, soit ils déléguaient leur représentant appelé le *Mumotsi*, soit ils nommaient un *Kirongozi*, superviseur des travaux sur les collines. Les lois régissant le travail étaient contraignantes et il était difficile de les enfreindre. Le Sous-chef, le *Mumotsi* et le *Kirongozi* subissaient les injures et les

---

<sup>49</sup> La Belgique l'a imposé malgré la convention internationale n° 29 sur le travail forcé et obligatoire. En son article premier, la convention stipulait que « tout membre de l'OIT (Organisation internationale du travail) ratifiant la dite convention s'engage à supprimer l'emploi du travail forcé ou obligatoire sous toutes ses formes ». Jusqu'en 1959, ce genre de travail était de rigueur. À l'ONU, le Ministre belge des Colonies avait des difficultés à défendre cet état de fait comme le montre sa lettre à Harroy (1984, p. 98) : « Notre position à Genève devient intenable. Est-il vraiment indispensable de continuer à nous accrocher à ces cultures obligatoires ?... ».

<sup>50</sup> Voir « l'ordonnance loi du 20 novembre 1944 étendant les pouvoirs d'imposition des Résidents et incitant ces derniers à réglementer en d'autres matières (lutte anti-érosion, boisement, interdiction de vendre les semences sélectionnées et de récolter sans autorisation) », in Harroy (1984, p. 97).

récriminations de la population. Le sous-chef, pris entre le marteau et l'enclume, était le seul à subir la pression des supérieurs et la colère du peuple. Un article du 1<sup>er</sup> août 1958 dans le journal *Kinyamateka* s'intitulait « Pourquoi un tel acharnement contre le sous-chef ? »

Face à ces injustices, absentéisme et désobéissance se développèrent. Pour les combattre, les Belges multiplièrent les sanctions. En 1936, ils procédèrent à la réforme des cours et tribunaux et introduisirent « trois types de peine : la prison, l'amende en argent, et les huit coups de bâtons (*ikiboko*) » (Kagame, 1975 ; Kagiraneza, 1990). Lorsque la somme demandée par le tribunal n'était pas réunie, le coupable payait en nature, en donnant une partie de ses biens (*Bulletin de Jurisprudence*, 1949, n° 7, p. 413)<sup>51</sup> ou recevait les huit coups de bâtons. Le terme *ikiboko* en kinyarwanda vient du mot swahili *kiboko*<sup>52</sup> qui signifie hippopotame, car l'instrument utilisé pour la sanction était fait avec la peau de cet animal.

Sous la direction d'un Belge, la cour ou le tribunal arrêtait des peines mais c'est le sous-chef, généralement tutsi, qui les exécutait. L'*akazi* et le *shiku* « qui faisaient transpirer » et l'*ikiboko* « qui faisait mal » furent les principales sources de frustration et de haine des Hutu envers les Tutsi, même si, à l'instar du Hutu, le Tutsi lui-même subissait les pratiques de ces « lois iniques ». Les plaignants rejetaient la responsabilité sur les « petits » Tutsi chargés de la sale besogne alors que les ordres venaient d'en haut. Ils croyaient que les Tutsi avaient introduit l'*akazi*, le *shiku* et l'*ikiboko* et que par conséquent étaient coupables de ces actes.

Les Rwandais étaient généralement contre l'*akazi*. D'une part, les divers travaux d'utilité publique (constructions de routes et de ponts, lutte contre l'érosion des terres et reboisements) ainsi que la culture des produits vivriers étaient supportés majoritairement par les Hutu (Logiest, 1988). D'autre part, l'introduction des cultures industrielles comme le thé et surtout le café, et vivrières comme le manioc, mécontentèrent les Tutsi qui voyaient les surfaces de pâturages diminuer (Harroy, 1994). À cause de ces corvées, ceux qui le pouvaient quittaient le pays pour s'installer dans les pays limitrophes, notamment en Uganda (Kagame, 1975).

---

<sup>51</sup> Les journaux *Servir* et *Bulletins de Jurisprudence des tribunaux indigènes du Rwanda-Urundi* étaient édités par l'École des Frères de la Charité d'Astrida, Butare. Quelques numéros sont disponibles dans les archives de l'évêché de Kabgayi.

<sup>52</sup> Le terme signifie également « cuir », sous entendu qu'avec la peau de l'hippopotame on fabriquait des objets en cuir.

#### 2.5.4. Effet négatif de l'*akazi* sur l'*ubuhake*

L'*ubuhake* existait bien avant l'introduction de l'*akazi* par les Belges. Il était un facteur d'échanges de biens économiques. Pendant la colonisation, l'effet conjugué de l'*ubuhake* avec l'*akazi*, le *shiku* et l'*ikiboko* a détourné l'image première et positive de l'*ubuhake* (Kagame, 1975 ; Kagiraneza, 1990). Les Hutu étant majoritaires dans l'exécution des tâches physiques, il fut répandu qu'eux seuls étaient appelés aux corvées et que les Tutsi les faisaient travailler. Cela s'ajouta aux travaux habituels que le vassal rendait à son patron. D'après Kagame (1975), « avec le poids de l'*akazi*, on a fait croire que « l'*ubuhake* était un instrument d'asservissement grâce auquel les Tutsi imposaient une sorte d'esclavage aux Hutu » (p. 214). L'*akazi* et l'*ubuhake* devinrent des éléments de controverse et aggravèrent les tensions principalement entre les Hutu et les Tutsi.

#### 2.5.5. Changement des alliances au cours des années cinquante

En 1951, les autorités belges procédèrent à l'abolition de l'*ikiboko* (fouet) (*Historique et Chronologie*, 1956, p. 29 ; Harroy, op. cit., p. 246). En 1954, le Mwami Rudahigwa supprima l'*ubuhake*. Les vaches « ingabane » qui étaient en usufruit furent partagées entre le patron et le client. Ce fut un problème pour les petits propriétaires que de trouver des pâturages puisque ceux-ci étaient d'abord réservés aux familles riches (Harroy, 1984).

En décembre 1958, « le Conseil Supérieur du Pays (CSP) vota la suppression des cultures vivrières obligatoires » et donc de l'*akazi* (Harroy, op. cit., p. 241). Mécontent du fait qu'il n'était pas l'auteur de la décision, Harroy<sup>53</sup> se hâta de faire imprimer en quelques jours le tract « *Akazi karaciwe* » (l'*akazi* est supprimé) à 300'000 exemplaires. Selon Harroy lui-même :

Ce tract, pour contourner la voie officielle qui, entièrement tutsi, l'eût intercepté sans scrupule, fut remis aux enfants des écoles par les moniteurs d'enseignement des missions, avec instruction d'en lire immédiatement le texte à leurs parents. L'impact sur les Hutu fut bon et la colère du Mwami, terrible. (p. 241-242).

Harroy voulait faire croire à la population qu'il était l'auteur de l'initiative. Sa décision de distribuer ces tracts est le reflet d'une tension entre l'administration belge et les autorités locales. En effet, l'attitude que les Belges ont eue au Rwanda s'appuyait aussi longtemps que possible, par obligation, sur le cadre tutsi. Ils avaient besoin d'eux pour introduire leurs réformes. L'arrivée du Vice-Gouverneur général Harroy au Rwanda en 1955 et le sacre de Mgr Perraudin en 1956 contribuèrent aux changements dans la vision sociale et politique du pays. À ce sujet

---

<sup>53</sup> Il était à l'époque Vice-gouverneur du Ruanda-Urundi.

Harroy (1984) écrit :

L'attitude que les Belges ont eue au Rwanda au fil des années cinquante, s'appuyant aussi longtemps que possible, par obligation, sur le cadre tutsi, pour introduire dans les collines d'indispensables réformes : agriculture (surtout lutte contre les famines), santé publique, enseignement, etc. puis se voyant contraints peu à peu de modifier ce comportement pro-tutsi à mesure que, d'une part, les revendications hutu apparaissaient plus justifiées et plus pressantes, et que, de l'autre, l'ancienne aide tutsi au développement s'amenuisait jusqu'à en arriver dans le cas extrême au pur sabotage. (p. 244)

Dès 1952, les élites hutu, appuyées notamment par l'Action catholique et le Mouvement chrétien-social belge (Chrétien, 1999, p. 155) commencèrent à proclamer leurs revendications en parlant de l'existence du problème Hutu/Tutsi. En 1957, le durcissement des relations entre les deux groupes antagonistes devenait palpable. Suite à ce début de crise, le CSP publia, le 22 février 1957, le document intitulé *Mise au point* dans lequel il minimisait ce problème ethnique et réclamait l'indépendance. Ce document fut adressé à la Commission des Nations unies en visite au Rwanda. Le Mwami reconnaissait l'existence des inégalités sociales mais refusait que tout le débat soit porté autour de la question Hutu/Tutsi puisque la « quasi totalité des clans étaient représentés ». Le Roi Mutara III insistait plus sur les clans que sur les ethnies. En minimisant le problème ethnique, il disait « qu'il n'y avait pas de critères fiables pour déterminer avec précision ces identités étant donné le brassage ethnique de la population rwandaise par les mariages » (Rutembesa, 2000, p. 50).

Mécontents du contenu de ce document, les élites hutu répliquèrent, en publiant le 24 mars 1957, le *Manifeste des Bahutu*. Ils dénonçaient le « monopole politique, économique, social et culturel des Tutsi (Nkundabagenzi, 1961, pp. 22-23 ; Reyntjens, 1985, p. 230). Ils accusaient les Tutsi de s'être octroyés les postes importants dans l'administration, de posséder les plus grandes propriétés, d'envoyer leurs enfants dans les écoles secondaires. Des extraits du Manifeste furent publiés dans le bimensuel Kinyamateka (cf. Kinyamateka de 1957 et 1958). Les missionnaires avaient institué des endroits près de la population où celui qui savait lire lisait pour les autres les nouvelles du journal. Le faible taux d'alphabétisation renforçait le poids et l'influence des élites dans la transmission de l'information. Sa popularité fut rendue possible par le thème qu'il développa, celui des relations Hutu/Tutsi. Selon le Manifeste, les Hutu étaient les oubliés du système. C'est ainsi que les deux grands leaders<sup>54</sup> hutu Kayibanda et Gitera fondèrent respectivement le *Mouvement Social Muhutu* en juin 1957 et l'*Association*

---

<sup>54</sup> Kayibanda fonda le parti PARMEHUTU (Parti du Mouvement pour l'Émancipation Hutu) en 1959 et devint le premier Président du Rwanda indépendant en 1962. Quant à Gitera, il créa, à travers son association APROSOMA, le journal « Ijwi rya Rubanda » ou « La voix du Menu peuple » selon la traduction de Harroy (1984, p. 232). L'APROSOMA devient un parti politique en 1959.

*pour la promotion sociale de la masse* (APROSOMA) en novembre de la même année (Paternostre de la Mairie, 1972, p. 202). Le but de chacun des leaders était de susciter le ralliement de la *masse* (sous entendu les Hutu majoritaires).

D'autres revendications des Hutu portaient sur la dénonciation du « colonialisme du Hamite Tutsi sur le Hutu » et le « refus de supprimer les références ethniques sur les papiers d'identité » (Chrétien, 1999, p. 152). Dans le premier cas, les Tutsi étaient considérés comme étrangers et colonisateurs au même titre que les Belges : « Notre lutte est une lutte anticolonialiste : la féodalité tutsi au Ruanda est un colonialisme, qui se pose dans les mêmes termes et qui exige les mêmes solutions que le colonialisme européen » (Nkundabagenzi, 1961, p. 252). Dans cette période d'effervescence hutu, l'on pouvait lire sur les banderoles posées dans les principales artères des villes et villages la mention « le retour en Ethiopie des colonisateurs tutsi » (Chrétien, 1999, p. 157). Ces revendications à l'instar d'autres messages du Parmehutu à la population furent disséminées par le journal *Kinyamateka*. À son arrivée comme *Rédacteur en chef* du journal, Kayibanda « donna un ton agressif dans les articles au sujet des exactions dont les Hutu étaient les victimes. Sur les collines, les articles parus furent commentés et discutés. *Kinyamateka* devint ainsi un ferment puissant dans la naissance d'un mouvement d'opposition des Hutu à la domination tutsi » (Logiest, 1988, p. 98).

Dans ce mouvement de revendications des Hutu, l'Église catholique n'est pas restée à l'écart. Mgr Perraudin, archevêque de Kabgayi écrivait dans son Mandement de carême en février 1959 (cf. supra, p. 51) un texte qui suscita un tollé surtout au sein de l'intelligentsia tutsi. Or, en juin 1958, le CSP avait voté une motion demandant au gouvernement belge que « soient rayés de tous les documents officiels les termes Bahutu, Batutsi et Batwa » (Nkundabagenzi, op. cit., p. 37). Réinsister sur les races constituait une aubaine pour les leaders hutu qui percevaient un soutien de taille dans la déclaration de l'évêque. En effet, dans le Manifeste des Bahutu, les auteurs insistaient sur les différences de « race » et s'opposaient énergiquement à la suppression des mentions ethniques des cartes d'identité.

## **2.6. Thème 6. Période de 1959 à 1962 : début des conflits à caractère *ethnique***

### **2.6.1. Décès du Mwami Mutara III Rudahigwa et conséquences**

L'année 1959 reste gravée dans les mémoires des Rwandais à cause des émeutes à connotation ethnique qui débutèrent alors dans le pays. Tout commença par le décès inopiné du Mwami Mutara III Rudahigwa. Plusieurs versions se succédèrent ; aucune ne dévoila le mystère mais

toutes entretenirent le doute. Il mourut dans le cabinet de son médecin à Bujumbura « vraisemblablement d'une hémorragie cérébrale » après avoir reçu « une piqûre » (Harroy, 1984, p. 262 ; Nkundabagenzi, 1961, p. 88 ; Paternostre de la Mairieu, 1972, p. 209). Ce fut la version officielle de sa mort qu'adoptèrent les autorités belges et l'ONU (Kagame, 1975, p. 251) mais que les Rwandais, Hutu et Tutsi se résignèrent à accepter.

Certains membres de la cour royale attribuèrent la responsabilité de ce décès au médecin traitant. La Reine-Mère réclama l'autopsie. Mais la Reine, quant à elle, n'ayant plus confiance envers les médecins belges la refusa. Harroy ne cacha pas sa satisfaction quand l'autopsie fut « heureusement » écartée (p. 263). Ce « ouf » de soulagement de Harroy laisse penser qu'il avait quelque chose de compromettant à se reprocher ou à redouter.

La désignation de son successeur se passa dans la douleur. Les Belges voulurent profiter de cette transition pour casser définitivement la monarchie tutsi en installant les Hutu au pouvoir. Les traditionalistes imposèrent le nom du Mwami Kigeli V Ndahindurwa comme le successeur du défunt. Les Hutu et les Belges ne s'avouèrent pas vaincus, promettant « une revanche » (Harroy, op. cit., p. 272 ; Nkundabagenzi, op.cit., p. 88).

Après la mort de Mutara, des partis politiques furent créés dans une atmosphère de haine. L'association APROSOMA, devenue un parti politique, était majoritairement hutu et prônait le développement de la masse populaire (rubanda nyamwinshi). Le parti UNAR (Union nationale rwandaise), monarchiste, réclamait l'indépendance immédiate. Ses membres qui provenaient aussi bien de l'ethnie tutsi que de l'ethnie hutu, récusaient le problème Hutu/Tutsi. Pour ce faire, ils furent traités « d'extrémistes incorrigibles » (Paternostre de la Mairieu, 1972, p. 220). Le parti RADER (Rassemblement démocratique rwandais) était une émanation des rivalités politiques au sein de l'intelligentsia tutsi. Certains Tutsi accusaient l'UNAR d'être trop traditionaliste en voulant maintenir le Mwami comme chef suprême. Le RADER reconnaissait l'existence du problème Hutu/Tutsi mais n'était pas pressé à réclamer l'indépendance. Il semblerait que l'Église catholique et l'administration belge aient soutenu ce parti « pour diviser les auxiliaires tutsi de l'Administration » (Byanafashe, 2003, p. 106). Le parti PARMEHUTU était ethniquement connoté hutu comme en témoigne le discours de son président-fondateur lors du lancement officiel du parti le 18 octobre 1959 à Gitarama. Kayibanda rappelait que le Parmehutu visait « le groupe hutu, outragé, humilié et méprisé par l'envahisseur tutsi », qu'il se senti investi d'une mission de « restituer le pays à ses propriétaires : La forêt a été défrichée par

qui ? Par Gahutu. Alors ! » (Nkundagabenzi, op. cit., p. 28). Dans son télégramme envoyé à l'ONU le 13 novembre 1959, Kayibanda demandait que « le pays tout entier soit divisé en zone hutu et zone tutsi » (Saur, 1998, p. 34).

Plus tard, dans une déclaration de mai 1960, le Comité national du Parmehutu disait : « le Ruanda est le pays des Bahutu (Bantu) et de tous ceux, blancs, ou noirs, tutsi, européens ou d'autres provenances, qui se débarrasseront des visées féodo-colonialistes » (Nkundabagenzi, 1961, p. 252). A travers cette phrase, le message est clair. Seuls les Hutu sont des Rwandais. Les Tutsi sont considérés comme des étrangers, « envahisseurs », cités même après les « Blancs ». Ils ne seraient même pas des Noirs, puisqu'ils sont dissociés d'eux. Ceci fait penser à la thèse hamite qui les qualifie de « Blancs à peau noire ».

Contrairement à l'UNAR, le PARMEHUTU s'opposait à l'indépendance immédiate. Selon Gaspard Cyimana<sup>55</sup>, « si les Belges s'en allaient, aussitôt serait réinstauré le régime féodal fortement hiérarchisé sous la domination absolue des Tutsi, et les Hutu perdraient le peu de liberté qu'ils doivent à la protection des Blancs. Une telle *Indépendance* ne serait que dérision, et les Hutu ne la désirent pas » (cité par Harroy, p. 233). Dans cette période d'octobre 1959, Kayibanda demanda instamment au Ministre des Colonies de ne pas retirer sa tutelle : « Nous demandons avec insistance que cette autonomie ne soit pas accordée avant que les Hutu ne soient suffisamment puissants pour défendre eux-mêmes leurs droits » (Paternostre de la Mairie, op. cit., p. 58).

### **2.6.2. Rumeur du 1<sup>er</sup> novembre 1959 et conséquences**

Le 1<sup>er</sup> novembre 1959, Monsieur Mbonyumutwa, un des leaders du parti Parmehutu fut « molesté » (Paternostre de la Mairie, op. cit. p. 39) par « huit jeunes Tutsi » (Harroy, op. cit., p. 301). Des « interprétations inexactes » furent propagées selon lesquelles il aurait « été tué par les partisans de l'UNAR, à majorité tutsi » (Harroy, p. 301). Cette fausse rumeur fut l'élément déclencheur des conflits et des massacres. Le 3 novembre, dans la région de Ndiza, origine de Mbonyumutwa, « les Hutu tuèrent des Tutsi et brûlèrent des milliers de huttes » (Harroy, p. 305). La révolte des Hutu embrasa d'autres régions du pays comme le précise le rapport de trois

---

<sup>55</sup> Un des leaders hutu à l'époque étudiant en Belgique et s'exprimant dans le journal *Le Peuple* de Bruxelles du 8 octobre 1959.

ministres<sup>56</sup> belges sur les troubles de novembre 1959 :

En effet, dès le début de la révolution hutu, les bruits suivants avaient circulé : les Tutsi retenaient le Mwami (Kigeli V Ndahindurwa, successeur de Mutara III Rudahigwa) prisonnier et celui-ci avait donné l'ordre de brûler leurs cases ; eu égard aux abus, le Mwami désirait que les Tutsi quittent le pays, ce qui devait être obtenu par la destruction de leurs maisons. Lorsque l'avion de reconnaissance militaire survola la région pour se rendre compte de l'extension des troubles, les gens disaient que le Mwami était dans l'avion et que le trajet de celui-ci indiquait la direction dans laquelle il fallait brûler. Quand, après la fin des troubles, le Mwami circula dans le pays, certains allèrent jusqu'à lui demander un salaire pour le travail qu'ils avaient effectué en brûlant les cases de ses ennemis ! On prétendait également que l'Administration belge et la Force Publique approuvaient les incendies, et, en certains endroits, des Hutu se présentèrent chez l'administrateur de territoire pour lui demander de l'essence ! (...) Et ainsi, jour après jour, les incendies se propageaient de colline en colline. (Nkundabagenzi, p. 150)

### **2.6.3. Conflit plutôt politique qu'ethnique**

Au cours de l'année 1959, les divergences entre les partis se trouvaient, à notre avis, autour de deux éléments. D'une part la mention ethnique dans les cartes d'identité et d'autre part le recouvrement de l'indépendance. Les partis APROSOMA et PARMEHUTU visaient spécialement la masse hutu, soutenaient la mention ethnique dans les cartes d'identité et ne voulaient pas l'indépendance immédiate. Les partis UNAR et RADER avaient un calendrier détaillé pour l'accession à l'indépendance, combattaient la mention ethnique et soutenaient la monarchie. La seule similitude entre les quatre formations politiques était la présence aussi bien des Hutu que des Tutsi dans chacun des partis, même si leur représentation était inégale. Kagame (1975) qualifie ces partis de « factions » exprimant les différentes opinions de la population. Ils provoquèrent des incidents violents en vue de la conquête de l'indépendance. Selon Munyangaju, un membre influent de l'APROSOMA,

Prétendre que la lutte entre Hutu et Tutsi n'est qu'une manifestation de haine tribale prouve que l'on ignore la réalité. Les Ruandais ne constituent qu'un seul peuple. [...] En fait, les Hutu, loin d'en vouloir aux Tutsi, se plaignent seulement d'un régime d'abus et d'exploitation ; les Tutsi, de leur côté, n'en veulent pas aux Hutu parce qu'ils sont Hutu, mais bien au mouvement de la libération Hutu, qui, en émancipant les serfs d'hier, supprime un régime de privilèges dont bénéficiait tout le groupe tutsi. [...] La raison profonde de la révolte reste le désir de se libérer d'un féodalisme séculaire et d'assurer par la force la dignité de la classe laborieuse méprisée. (Kagame, 1975, p. 274-275)

Nous relevons que Munyangaju, bien qu'il donne l'impression de s'écarter d'une lutte ethnique, exploite la même carte ethnique quand il affirme que « tout le groupe tutsi » bénéficiait des privilèges et quand il évoque la « classe laborieuse méprisée » qui sous-entend les Hutu. Ici la carte ethnique est exploitée « comme une arme politique, pour souligner le fait d'une minorité qui exerçait la domination sur une masse majoritaire d'ethnie différente » (Kagame, 1975, p. 275). Si nous examinons la composition ethnique de chaque parti politique, nous constatons que les Hutu, les Tutsi et les Twa se retrouvaient dans tous les partis.

---

<sup>56</sup> Il s'agit du rapport présenté en janvier 1960 au gouvernement belge par les Ministres Fr. Peigneux, G. Malengreau et S. Frédéricq.



#### 2.6.4. Arrivée du Colonel Logiest et changement d'alliances

Dans le but de mettre fin aux massacres, aux pillages et aux tueries qui auraient fait « 10'000 morts en quelques jours et des milliers des réfugiés parmi les populations tutsi au cours de l'année 1959 » (Purusi, 1999, p. 2), l'administration belge dépêcha le Colonel Logiest basé au Congo voisin. Dans un ouvrage au titre évocateur<sup>57</sup>, Logiest (1988) livre ses sentiments sur le Rwanda tel qu'il l'a trouvé et son influence dans les changements qui s'y sont déroulés. Il critique l'administration belge d'avoir aidé les Tutsi. « En choisissant de favoriser une race minoritaire qu'elle intégrait ainsi dans l'appareil du pouvoir, la Tutelle, malgré ses bonnes intentions, contribua à créer les conditions d'un conflit racial qu'elle fut incapable de prévenir » (89). Il s'engagea désormais aux côtés des Hutu quand il déclara « qui, en 1930 ou même vingt ans plus tard, aurait pu prévoir que ces Hutu, dociles, humbles et silencieux, allaient avoir le courage de se révolter contre leurs maîtres ? » (ibid., p. 90). Logiest ne ménagea pas ses efforts pour aider les Hutu contre les Tutsi. Il l'affirme lui-même : « Les circonstances n'étaient cependant pas défavorables aux Hutu. La Tutelle et l'Eglise leur donnaient une chance de s'imposer. Mais pour y parvenir, ils devaient faire preuve d'audace, d'esprit d'organisation et surtout d'un courage sans faiblesse. C'était leur unique et dernière chance de rompre les liens séculaires de l'esclavage. Je comptais bien les y aider » (ibid., p. 104). Il le confirmera plus tard lors d'une réunion des administrateurs de territoire tenue à Kigali le 17 novembre 1959 : « 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 » (ibid., p. 108). Les actions concrètes de Logiest ne se firent pas attendre. Dans la création de la police et de l'armée rwandaises, il privilégia les Hutu : «... j'estimais nécessaire de mettre rapidement sur pied une force autochtone composée officiellement de 14% de Tutsi et de 86% de Hutu, mais pratiquement de près de 100% de Hutu (ibid., p. 159). Profitant des massacres ou de l'exil des chefs et sous-chefs tutsi, Logiest nomma dans l'urgence des chefs et des sous-chefs hutu car « il fallait faire vite et ne pas hésiter à bouleverser même brutalement si nécessaire l'ordre existant » (ibid., p. 56). Logiest était convaincu que « la décision d'évincer les autorités Tutsi » était « le seul moyen possible de s'assurer que les élections vraiment démocratiques puissent avoir lieu » (ibid., p. 60). Ceci sous-entend que « démocratie » rime seulement avec « majorité » et c'est l'argument que les leaders Hutu vont exploiter pour faire passer une idéologie *ethnique*. La

---

<sup>57</sup> Logiest, Guy. (1988). Mission au Rwanda. Un Blanc dans la bagarre tutsi-hutu. Bruxelles : Didier Hatier.

démocratie est l'expression de la majorité autour d'une idée ou d'un projet. De plus, les idées de la minorité ne sont pas totalement oubliées ; elles sont souvent tenues en compte dans la gestion sociale et politique du pays. Au Rwanda, la majorité *ethnique* a supplanté l'importance des idées.

### 2.6.5. Élections de 1960 et de 1961

Après la nomination d'une majorité de Hutu à la tête des chefferies et des sous-chefferies, les autorités belges étaient convaincues que « le pays était entré résolument dans la vie de la démocratisation » (Logiest, *ibid.* p. 169). Au cours de la campagne pour les élections législatives et le référendum sur le maintien ou non de la monarchie de septembre 1961, Logiest n'hésita pas à critiquer le parti UNAR :

Quand il était écrit qu'il y avait au Rwanda un seul parti totalitaire qui voulait s'imposer par la terreur et que le véritable ennemi du peuple était bien ce parti-là, tout le monde comprenait bien qu'il s'agissait de l'UNAR. Certains m'ont reproché d'avoir pris ainsi parti ouvertement et d'avoir mené une politique trop partisane. A ceux-là je répondais que, '*si combattre le terrorisme et l'asservissement était faire oeuvre de partisan, alors j'étais fier de le faire*'. (*ibid.*, p. 133)

En 1960, le parti UNAR se retrouvait affaibli par la mort ou l'exil de la plupart de ses membres. Le PARMEHUTU se voyait renforcé par le soutien de Logiest et de l'Église catholique. Il réclamait désormais l'indépendance et appelait de ses voeux l'organisation des élections. L'UNAR voulait les repousser à janvier 1961 comme le suggérait la mission de visite de l'ONU. Il ne fut guère entendu par les autorités belges. Le PARMEHUTU en sortit grand vainqueur avec plus de 70% des voix (Kagame, 1975, p. 285). Les résultats de ces élections communales donnèrent une majorité de Bourgmestres (Maires de Communes) membres du parti PARMEHUTU.

Pendant que les élections communales se déroulaient, les Belges avaient pris soin de consigner le Mwami Kigeli V Ndahindurwa en résidence surveillée à Bujumbura. Il était accusé d'avoir soutenu l'UNAR. Aucun membre de ce parti ne fut nommé dans le premier gouvernement provisoire du Rwanda du 26 octobre 1960. Kayibanda, président du Parmehutu et chef de ce gouvernement, profita de l'absence du Mwami pour organiser le 28 janvier 1961 à Gitarama une réunion de tous les Bourgmestres. Il déclara le Mwami Kigel V et sa lignée exclus définitivement de leurs fonctions et l'abolition définitive des institutions monarchiques. Il institua le drapeau comme nouveau symbole du Rwanda et changea le système politique de « Monarchie » en « République ». Monsieur Mbonyumutwa, membre du Parmehutu fut alors élu à la présidence de la République. L'Assemblée des Bourgmestres procéda également à

l'élection des membres de l'Assemblée législative. Le parti Parmehutu obtint 40 sièges sur 44.

Dans son discours, le nouveau Président Mbonyumutwa énonça une série de mesures teintées parfois de contradictions : « Tous les Banyarwanda sans distinction ont accès aux écoles ; mais pourront être fermées ou réquisitionnées les écoles dont le pourcentage de fréquentation ne répondra pas à la répartition ethnique de la population » (Kagame, 1975, p. 310). C'est l'équilibre ethnique ou le système des quotas qui seront officialisés plus tard par le Président Habyarimana.

Le référendum du 25 septembre 1961 fut organisé en l'absence du Mwami selon les vœux de l'Administration belge et des leaders du Parmehutu. À ce référendum, une question était posée à la population à laquelle elle devrait répondre en utilisant le ruban blanc pour « oui » à la monarchie et à Kigeli V et le noir pour le « non », lequel non serait le oui à la République (Kagame, 1975, p. 323). Quatre-vingt pour cent des électeurs rejetèrent la monarchie et adoptèrent le régime républicain (ibid., 1975, p. 326). Le parti PARMEHUTU gagna toutes les élections. Le Mwami et le parti monarchiste UNAR furent contraints de renoncer à la conquête du pouvoir. Les partis UNAR et RADER furent pratiquement rayés du paysage politique alors que le PARMEHUTU et l'APROSOMA contrôlaient désormais tout l'appareil d'État.

#### **2.6.6. Autorités belges dans le conflit rwandais (1959-1962)**

À lire Harroy (1984) et Logiest (1988), deux principaux dirigeants belges<sup>58</sup> dans cette période, les autorités coloniales n'ont pas été impartiales dans les conflits socio-politiques rwandais. Dans son livre, Harroy accuse l'UNAR d'avoir « pris les initiatives destinées à ouvrir la voie aux violences » et les membres de l'UNAR exilés dans les pays limitrophes d'avoir « saccagé la réconciliation » entre les membres de l'UNAR de l'intérieur et les Hutu (ibid., p. 235). La Belgique réussit à « priver définitivement l'UNAR, quelle que soit l'aide que l'ONU pouvait encore lui apporter pour lui permettre d'accomplir sa sinistre besogne, de ses dernières chances de restaurer jamais la féodalité » (Harroy, p. 444). Les autorités belges reprennent le schéma opposant Bantous et Hamites et accusent les Tutsi d'avoir une attitude de « race élue » faite pour commander les Hutu de « race inférieure ». Avec cette intériorisation de la supériorité tutsi, Harroy se sentait dans l'obligation d'aider les Hutu. C'est ainsi que « la révolution rwandaise de novembre 1959 a donc été un phénomène insurrectionnel sous tutelle, suivi d'une phase de

---

<sup>58</sup> Jean-Paul Harroy était Vice-gouverneur général du Ruanda-Urundi (1955-1962) et le Colonel Guy Logiest était Résident spécial du Ruanda (1959-1962).

quelques mois de « **révolution assistée** » (Harroy, *ibid.* p. 292)<sup>59</sup>. Quand bien même les autorités belges soutinrent le soulèvement hutu, Logiest reconnaît que « le peuple Hutu était évidemment l'acteur principal du drame politique et social qui se jouait » (*op. cit.*, p. 102).

Cette période de 1959 à 1962 connut le début des conflits ethniques qui aboutirent à des bouleversements sociaux et politiques sur lesquels les Rwandais, Hutu et Tutsi, portent aujourd'hui une appréciation plutôt opposée. Ces changements furent approuvés par les missionnaires et les autorités coloniales. Autant les autorités belges et les missionnaires avaient soutenu les Tutsi dans la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle, autant ils soutinrent les Hutu dans sa seconde moitié, en opposant chaque fois les deux groupes. Ce qui est nouveau au cours de cette période, c'est la prépondérance des massacres, des incendies, des vols qui entraînèrent le départ en exil d'un nombre important de Tutsi. Le sentiment d'impunité se développa à tel point dans tout le pays que tuer devenait un « métier » qui nécessitait un « salaire » (Kagame, 1975)<sup>60</sup>. L'ONU critiqua la gestion politique de la Belgique au Rwanda et les Belges accusèrent l'ONU de soutenir les Tutsi. Devant ces divergences d'analyse politique, les frustrations et la haine ne pouvaient que s'accroître entre les Hutu et les Tutsi. Ainsi naquit la première crise majeure au Rwanda et dans la région des Grands Lacs.

Dans ce conflit, les leaders de l'UNAR s'opposent à ceux du PARMEHUTU. Nkundagenzi (1961, pp. 141-142) met en parallèle les discours des deux protagonistes qui s'accusent mutuellement. Il cite (p. 147) l'intervention de Monsieur De Schrijver, président du groupe de travail sur le Rwanda au Parlement belge. Le parlementaire fit un récit et une interprétation des événements de novembre 1959 et répète presque mot à mot le discours du Parmehutu. Deux extraits illustrent cette proximité. Discours du Parmehutu :

Le 1<sup>er</sup> novembre 1959, dans le territoire de Gitarama, un sous-chef hutu est blessé au cours d'un attentat commis par des Tutsi parce qu'il n'avait pas signé la lettre de démission de autorités coutumières protestant contre la mutation d'un chef Tutsi, membre de l'UNAR. Le 5 novembre, en territoire de Kisenyi, un chef Hutu est molesté pour la même raison. Le 6 novembre, la situation s'aggrave dans plusieurs territoires. Le 7 novembre, un leader de l'APROSOMA est assassiné par des hommes qui disent être à la solde des Tutsi. D'autres assassinats se sont produits les jours suivants. Des rencontres ont lieu entre groupes rivaux, des cases sont incendiées par milliers. A partir de cette date, les faits s'accompagnent de pillages par des bandes organisées et du massacre d'une centaine de personnes. (Nkundabagenzi, p. 141).

Intervention de Schrijver :

---

<sup>59</sup> Voir aussi Reyntjens, 1985, p. 294.

<sup>60</sup> Le schéma fut repris en 1994 où « aller travailler » signifie « aller tuer » (Hatzfeld, 2003).

Le 1<sup>er</sup> novembre, dans le territoire de Gitarama, un sous-chef Hutu est victime d'un attentat de la part de Tutsi et est blessé. Le 3 novembre, l'habitation du chef de Ndiza et deux Tutsi sont tués. Ce fut le début du drame. Le 5 novembre, en territoire de Kisenyi, un sous-chef Hutu est molesté parce qu'il n'avait pas signé la lettre de démission des autorités coutumières, protestant contre la mutation d'un chef Tutsi, membre de l'UNAR. Le 6 novembre, la situation s'aggrave dans plusieurs territoires. Des Hutu et des Tutsi sont prêts à en venir aux mains. Des cases sont brûlées, surtout par les Bahutu. Le 7 novembre, un leader de l'APROSOMA est assassiné par des hommes qui avouent être à la solde des Tutsi. D'autres assassinats se produisent les jours suivants. Des rencontres ont eu lieu entre les deux groupes rivaux, des cases sont incendiées par milliers. (Nkundabagenzi, p. 147)

Comme nous pouvons le voir, l'intervention du représentant belge est très semblable à celle des membres du Parti Parmehutu. Certaines phrases sont quasiment identiques. Ce qui laisse penser que le représentant belge ne s'est servi que du discours des représentants du Parmehutu pour rendre son rapport à l'État belge. Ceci montre à quel point les autorités belges étaient devenues proches des leaders du parti.

## **2.7. Thème 7. Rwanda indépendant (1962-1994)**

C'est le 1<sup>er</sup> juillet 1962 que le drapeau belge fut amené et le drapeau rwandais hissé. Le Rwanda recouvrait ainsi son indépendance « temporairement mise en veilleuse, arbitrairement confisquée, par le colonisateur » (Kagame, 1975, p. 341). En effet, l'administration européenne n'a changé ni le nom ni les frontières du pays.

### **2.7.1. Première République (1962-1973) : Décisions politiques du nouveau régime à l'encontre de l'ancien.**

Pour s'assurer une maîtrise de la situation, le Président Kayibanda adopta une politique de parti unique, rendant les autres inopérants. Seul le Parti MDR<sup>61</sup> Parmehutu était accepté. Selon l'article 2 de la Constitution de la République rwandaise votée le 2 août et promulguée le 24 novembre 1962, « le régime mwami est aboli et ne peut être restauré ». Le deuxième alinéa déclare que « le Mwami Kigeli et toute sa dynastie, sont déclarés déchus de leurs prérogatives royales ». On peut se demander le pourquoi de cet alinéa qui dit exactement la même chose que le premier. Kagame (1975) pense qu'« en citant nommément une personne dans la Constitution, les Constituants lui confèrent matériellement un privilège enviable contre leur intention déclarée. On peut supposer qu'à sa mort, ils devront siéger à nouveau en Constituante pour retoucher l'article en conséquence, en radiant son nom » (ibid. p. 342). Pour montrer la farouche détermination à écarter tout ce qui faisait référence à la monarchie, l'article 153 excluait « toute candidature d'un membre de la dynastie Banyiginya à l'élection

---

<sup>61</sup> MDR: Mouvement Démocratique Républicain. Entre temps, le parti Parmehutu a changé de nom pour s'appeler MDR Parmehutu.

présidentielle ».

La radicalisation du pouvoir ne s'arrêta pas au niveau des textes. Le nom de Nyanza, résidence du Mwami, fut supprimé. La ville de Nyanza fut rebaptisée Nyabisindu<sup>62</sup>. Selon le Ministre de l'Intérieur Bicamumpaka, le « territoire de Nyanza devait être supprimé parce qu'il était devenu ingouvernable dans le cadre républicain, au sein duquel les monarchistes voulaient en faire un îlot de résistance » (cité par Kagame, *ibid.* p. 345). Kagame interprétait ce discours comme le reflet d'une volonté de détruire la structure administrative antérieure, de manière à « l'effacer de la mémoire des hommes ». Notons au passage qu'aucun manuel scolaire ne fait référence à la suppression de Nyanza, comme pour montrer que ce nom n'a jamais eu d'importance dans l'histoire du Rwanda.

### 2.7.2. Guerre des *Inyenzi*<sup>63</sup>

Les conflits et massacres de 1959 obligèrent beaucoup de Tutsi à s'exiler dans les pays limitrophes<sup>64</sup>. Le terme *Inyenzi* (cancrelats) fut inventé par les Hutu pour discréditer les Tutsi parce que disaient-ils, ils attaquent la nuit et savent se cacher. Selon Harroy (1984), « c'est vers fin octobre 1961 que le mot *Inyenzi* a commencé à être utilisé couramment pour désigner des terroristes UNAR » (p. 480). Une des grandes attaques des *Inyenzi* fut celle de fin 1961 en provenance du Burundi. Ils furent stoppés sur le pont de Kanzenze (à environ 30 km de Kigali) par les unités de la garde nationale « commandées par des Officiers belges » (Lemarchand, 1970, p. 223). Suite à cette attaque, « les leaders des partis UNAR et RADER furent arrêtés et expédiés à la prison spéciale de Ruhengeri, convoyés par des Fonctionnaires belges de l'aide technique. Une fois arrivés à Ruhengeri, les prisonniers furent exécutés. [...] Quant aux prisonniers faits à Nyamata<sup>65</sup> par la garde nationale, ils furent jugés par la Cour militaire et condamnés à mort » (Lemarchand, *op. cit.*, p. 357).

Paternostre de la Mairie (1972) accuse les *Inyenzi* « d'attentats et d'autres activités terroristes » (p. 270). Cependant, il tait les brutalités commises par les forces de l'ordre sur les populations tutsi de l'intérieur.

---

<sup>62</sup> Selon certaines personnes interrogées dans le cadre de ce travail, Nyabisindu signifierait littéralement « lieu rocailleux et inutilisable; lieu inhabitable et inexploitable du point de vue agricole ».

<sup>63</sup> Appliqué d'abord aux Tutsi réfugiés dans les pays limitrophes à partir de 1959 et qui menaient des attaques contre le gouvernement rwandais, ce nom sera ensuite étendu à tous les Tutsi.

<sup>64</sup> Burundi, Tanzanie, Uganda et République Démocratique du Congo (Congo à l'époque).

<sup>65</sup> Nyamata était le chef-lieu de la Commune de Kanzenze.

Lemarchand (op. cit.) rapporte que dans quasiment toutes les régions du pays les autorités « s’arrogèrent le droit de glaive », « arrêtaient de nombreux notables Batutsi et Bahutu notamment Unaristes et les firent exécuter sans jugement » (p. 357). L’auteur ajoute que dans la région de Gikongoro « ce fut autre chose ! Là ce fut un massacre généralisé » (p. 358). La crédibilité de l’auteur est confirmée par le discours du Président Kayibanda du 11 mars 1964 en s’adressant aux combattants tutsi : « À supposer que, par impossible, vous veniez à prendre Kigali d’assaut, comment mesurer le chaos dont vous seriez les premières victimes, [...]. Ce serait la fin totale et précipitée de la race tutsi » (cité par Saur, 1998, p. 35). En représailles contre une attaque des Inyenzi en 1963, le gouvernement de Kayibanda cautionna des massacres de Tutsi que Radio Vatican qualifia même de « plus terrible génocide systématique depuis le génocide des Juifs » (Linden, 1999, p. 363)<sup>66</sup>. Avec le discours du Président Kayibanda, on voit que l’indépendance n’aboutit pas à la paix et à la coexistence pacifique. Au lieu de résoudre les problèmes politiques, les autorités de la première république les renforcèrent en les inversant (Chrétien, 1997).

### **2.7.3. Deuxième République (1973-1994)**

Le coup d’État de Habyarimana du 5 juillet 1973 remplaça le MDR Parmehutu par le MRND<sup>67</sup>. Selon l’article 7 de la Constitution rwandaise de 1978, tout Rwandais depuis sa naissance était « militant », membre d’office du parti unique MRND. Le Président Habyarimana officialisa le système politique des quotas que son prédécesseur avait introduit. Il renforça les clivages par un pseudo équilibre ethnique et régional. Les Tutsi qui représentaient 14% de la population dans les documents officiels, ne devaient pas dépasser ce pourcentage dans les écoles, l’administration, l’armée, voire le secteur privé. Alors que les résultats du recensement de 1978 n’ont jamais été publiés, les chiffres rendus officiels sont 85% de Hutu, 14% de Tutsi et 1% de Twa.

Dès 1989, des journaux indépendants *Kanguka* (réveille-toi) et *Umuranga* (l’annonceur) voient le jour (Chrétien, 1997). Le premier fut créé par un homme d’affaires tutsi et le second par un journaliste hutu. Dans chacun de ces deux journaux collaboraient des journalistes Hutu et Tutsi. Ils dénonçaient des abus de pouvoir et des détournements de fonds du régime. En août 1990, 33 intellectuels hutu et tutsi publièrent un document par lequel ils revendiquaient plus de

---

<sup>66</sup> Première édition en 1977 sous le titre « Church and Revolution in Rwanda ».

<sup>67</sup> Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement.

démocratie et l'abolition de l'obligation d'appartenir d'office au parti MRND. En Belgique, *La Libre Belgique* du 31 octobre 1989 publia un article avec le titre « Rwanda. La République a trente ans. Une révolution inachevée ? Une atmosphère de fin de règne ». L'article dénonçait l'atteinte aux droits de l'homme (Willame, 1990).

Depuis l'indépendance, ni le Président Kayibanda, ni le Président Habyarimana, n'avaient voulu régler le problème des réfugiés rwandais de 1959. Habyarimana ne cessait de demander aux pays qui les hébergeaient de les garder loin des frontières rwandaises. Fatigués d'être ballottés entre les pays d'accueil qui ne voulaient pas les intégrer et leur pays d'origine qui ne voulait plus les recevoir, ces réfugiés formèrent le Front Patriotique Rwandais (FPR) et attaquèrent le Rwanda le 1<sup>er</sup> octobre 1990. Cette attaque fut suivie d'une répression des Tutsi de l'intérieur. Dans la nuit du 4 au 5 octobre 1990, l'armée rwandaise tira en l'air pour terroriser et arrêter plus d'un millier de personnes, spécialement des Tutsi accusés d'appartenir au FPR. D'octobre 1990 à avril 1991, plus de 8000 personnes furent arrêtées. L'occasion était offerte au pouvoir de Habyarimana de jouer la carte *ethnique* et conquérir la majorité Hutu.

La période d'octobre 1990 à juin 1994 fut celle de toutes les bavures. L'opposition hutu de l'intérieur profita du chaos pour faire entendre sa voix. En avril 1992, Habyarimana accepta un Premier Ministre issu de l'ancien MDR Parmehutu. Les massacres des populations tutsi, que ce soit ceux de *Kibirira* en octobre 1990, de *Bigogwe* en janvier 1991, de *Kanzenze* en octobre 1991, de *Murambi* (Byumba) en novembre 1991 et du *Bugesera* en mars 1992, furent orchestrés par les instances politiques ou militaires et exécutés par les Interahamwe (miliciens). Dans une campagne de dénigrement contre le FPR, le journal extrémiste « Kangura »<sup>68</sup> (réveiller) repris le terme d'*Inyenzi* (cancrelats) pour nommer les membres du FPR et tous les Tutsi. En décembre 1990, le même journal publia « les 10 commandements du Hutu » contenant une litanie de haine contre les Tutsi (Chrétien, 1995). Concluant son discours de novembre 1992, Mugesera invitait ses auditeurs à « se mettre au travail » (gukora akazi). Le terme *akazi* ne signifie plus le « travail forcé » ou la « corvée » du temps de la colonisation belge ; ici, il s'agit d'un terme cher aux tueurs pendant le génocide de 1994. Aller au travail signifiait « aller tuer » (voir Hatzfeld, 2003).

Les leaders et antagonistes de la période de 1959 à 1962 promettaient une coexistence pacifique

---

<sup>68</sup> A ne pas confondre avec Kanguka (réveille-toi).



entre les Rwandais et une justice pour tous après le recouvrement de l'indépendance. Les leaders hutu prirent le pouvoir en 1962 mais la masse qu'ils prétendaient défendre ne vit pas sa vie sociale et économique s'améliorer. Au contraire, ce fut le clientélisme et l'enrichissement personnel des nouveaux dirigeants qui prévalurent. L'exclusion des Tutsi de l'intérieur par la politique d'« équilibre ethnique et régional » et le refus fait aux Tutsi de l'extérieur de revenir au pays développèrent un sentiment d'hostilité les uns par rapport aux autres. Une majorité de ceux qui étaient à l'extérieur (plutôt Tutsi) voulait rentrer, tandis qu'une majorité de ceux qui étaient à l'intérieur (plutôt Hutu) voulait des changements politiques. L'impunité et une mauvaise gouvernance aboutirent à l'escalade de 1990 et au soulèvement interne de l'opposition hutu au régime de Habyarimana. La formation des milices *Interahamwe* basées sur l'ethnisme aboutit au génocide de 1994.

En conclusion à ce chapitre, nous voyons que dans les sept thèmes traités ici l'historiographie rwandaise oppose les Hutu, les Tutsi et les Twa. Les liens entre eux sont minimisées, voire niées. Adulés et vantés par une historiographie basée sur les « races », les Tutsi développèrent un sentiment de supériorité face aux Hutu que les considérations biologiques ont dégradés, voire humiliés. Ce sont les facteurs externes à la société traditionnelle (tels que race, ethnie) qui furent les sources de sentiments de supériorité pour les Tutsi et d'humiliation pour les Hutu. Selon Elias (1996), le traité de Versailles en 1919 fut ressenti par les Allemands comme une humiliation. Ils préparèrent une revanche et provoquèrent la Seconde Guerre mondiale. Lindner (2001) compare l'humiliation des Allemands à ce qu'elle appelle « l'humiliation des Hutu » avant et pendant la période coloniale. Selon elle, le fait que les Hutu accomplissent des activités physiques en vue de l'obtention des vaches et soient majoritaires et à l'écart du pouvoir, fut ressenti comme une humiliation. Elle ajoute que lorsqu'une personne se sent humiliée, son désir est de se venger. Lorsqu'il est impossible ou difficile de se venger sur la personne accusée, on cherche un bouc émissaire. Nous n'imaginons pas que la vengeance soit une *loi* générale et que ce soit la pensée de l'auteur. Il s'agit d'une tendance lorsqu'on a éprouvé de la souffrance physique ou morale. Lindner (2002) pense que « the humiliation experienced by Germany after the First World War contributed to the outbreak of the Second World War and Jews were scapegoats » (p. 130). Les Allemands se sont sentis politiquement et moralement humiliés. L'auteur conclut que de la même façon les Hutu se vengèrent sur tous les Tutsi et que ceux-ci devinrent des boucs émissaires pour tous les problèmes qui se posaient. Avant le génocide de 1994, les massacres de 1973 furent un des exemples les plus marquants. Les Hutu du Nord voulaient le pouvoir, ceux du Centre-Sud ne voulaient pas le lâcher. L'armée, dont les officiers

supérieurs étaient originaires du Nord, provoqua des troubles dans les écoles d'où les Tutsi furent chassés. Le Général Habyarimana trouva un alibi pour faire son coup d'État et prit le pouvoir avec son « Comité pour la paix et l'unité nationale ». La succession de mensonges, de massacres, d'impunité et de conflits participa à la construction des *identités exclusives*.



## CHAPITRE 3.      **APERÇU DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU RWANDA**

### **3.1. Enseignement de l'histoire avant l'Indépendance**

#### **3.1.1. Rwanda pré-colonial**

Avant l'arrivée des Européens, on ne parlait pas d'enseignement mais d'éducation et de savoir-vivre. Les enfants étaient toujours les bienvenus dans la famille. Avoir un enfant était vu comme une bénédiction de Dieu. Il était le garant de la continuité de la famille. Néanmoins, il ne suffisait pas d'avoir des enfants. Encore fallait-il s'en occuper ! En effet un proverbe rwandais dit : « uburere buruta ubuvuke » (= L'acquis prime sur l'inné). Les parents étaient donc fiers de leur progéniture et pourvoir à leur éducation constituait une tâche noble. Que ce soit chez les Hutu, chez les Tutsi ou chez les Twa « la valeur culturelle de l'éducation est restée un des points communs où les trois *ethnies* se retrouvent en plein accord » (Maniragaba & Gasarasi, 1979, p. 7).

Cependant, des différences subsistaient entre l'éducation accordée aux garçons et celle qui concernait les filles. Chez les garçons, des disparités étaient encore observables entre d'une part les Tutsi de bonne famille et d'autre part les autres Tutsi, les Hutu et les Twa. Les premiers étaient choisis et appelés *intore*<sup>69</sup> ou l'élite (Bourgeois, 1954, p. 295) et allaient dans l'*Itorero*<sup>70</sup>. Ils y apprenaient les coutumes culturelles, politiques, juridiques et littéraires du pays. À travers la danse et le sport, ils recevaient une éducation morale portant sur la maîtrise de soi. Quant aux jeunes filles hutu, tutsi ou twa, la famille développait chez elles les qualités requises pour devenir de bonnes mères de famille. Avec l'arrivée des Européens et surtout des missionnaires, l'école voit le jour et on peut alors parler d'enseignement.

#### **3.1.2. Rwanda colonial**

##### **a) Enseignement de la catéchèse et alphabétisation**

Les missionnaires européens furent les premiers à s'occuper de l'enseignement. Ils commencèrent, bien entendu, par l'enseignement de la catéchèse faite de mémorisation de formules répétitives. Celles-ci présentaient un « Dieu *terrible, vengeur et jaloux* qui récompense difficilement et qui punit sévèrement » (Maniragaba & Gasarasi, 1979, p. 16). En effet, leur but premier était d'obtenir le plus rapidement possible la conversion à la religion

---

<sup>69</sup> Le terme signifie également « danseurs guerriers ».

<sup>70</sup> École traditionnelle.

catholique d'une majorité de Rwandais. Les missionnaires ne se sont pas souciés d'adapter leur religion aux réalités du pays ; ils firent un « lavage de cerveaux » (Maniragaba & Gasarasi, 1979, p. 16). À la catéchèse succédèrent des rudiments d'alphabétisation.

### **b) Enseignement primaire**

Sur le site de chaque paroisse, des bâtiments de classe furent construits. Au début, seuls les enfants des chefs et des grandes familles étaient acceptés dans ces écoles. Les missionnaires avaient besoin de main d'œuvre qualifiée pour les aider dans leurs tâches d'évangélisation. Il leur fallait des Rwandais pouvant comprendre le français et/ou le swahili pour traduire les cours de catéchèse et accomplir des tâches administratives. La politique d'« indirect rule » de l'administration allemande et de l'administration belge, empruntée aux Britanniques, exigeait l'utilisation des autochtones instruits pour atteindre la masse de la population.

Les élèves choisis pour entrer à l'école apprenaient en kinyarwanda. Le programme scolaire de 1921 montre un taux horaire hebdomadaire de religion beaucoup plus élevé que celui de l'arithmétique, de la 1<sup>e</sup> année à la 3<sup>e</sup> année (3h30 contre 2h30). En 1948, la convention sur l'enseignement établit d'une part le statut des écoles « libres subsidiées » et d'autre part le nouveau système d'enseignement primaire à deux cycles. Le Ministère belge des Colonies confia la direction et la gestion des écoles aux missionnaires. Des congrégations religieuses s'installèrent alors au Rwanda pour occuper principalement ce terrain de l'enseignement. En ce qui concerne les deux cycles, le premier de deux ans portait essentiellement sur la religion, l'écriture, la lecture et l'arithmétique. L'enseignement se faisait en kinyarwanda. Au second cycle, le français était enseigné dès la 3<sup>e</sup> année et dès la 4<sup>e</sup> année l'enseignement était dispensé en français. À la fin de la 5<sup>e</sup> année, les élèves devaient passer un examen de sélection pour accéder à la 6<sup>e</sup> année. Voici un extrait du rapport de la commission de l'enseignement du 'Conseil Général du Rwanda-Urundi' sur les nouvelles dispositions concernant l'enseignement primaire :

La Base de l'Enseignement primaire est une convention scolaire conclue entre le Gouvernement et la Société missionnaire prévoyant pour celle-ci la possibilité d'ouvrir un nombre illimité d'écoles primaires, le Gouvernement s'engageant à les agréer et à les subsidier, a posteriori. Cette convention a été conclue en 1948 pour une durée de 20 ans et il n'est pas prévu de clause de résiliation. Sans que ceci implique aucune idée de critique ou de blâme à l'égard des sociétés missionnaires, la commission est unanime et formelle dans ses avis qu'une révision de cette convention doit être négociée au Rwanda-Urundi, replaçant entre les mains de l'Etat le pouvoir d'agrégation préalable, celui d'imposer et modifier les programmes scolaires, de fixer les conditions de scolarité (âges minima et maxima, prestations personnelles des préposés). (Conseil général du Rwanda-Urundi du 26 juin 1958, cité par Education & Culture, 1979, p. 20).

Le système de deux classes journalières au lieu d'une seule, appelé « enseignement à double vacation », fut mis en pratique après la proclamation de la république en 1961. Il fut appliqué dans le premier cycle. Une cohorte d'élèves venait le matin de 8h à 12h et une autre l'après-midi de 13h30 à 16h30. Les deux groupes alternaient toutes les semaines. Le but étant de scolariser le maximum d'élèves, les enseignants pouvaient avoir entre 50 et 60 élèves par groupe. Cette politique scolaire axée plus sur la quantité que sur la qualité n'avait que des résultats mitigés puisque beaucoup d'élèves abandonnaient l'école pour des raisons socio-familiales ou d'inadaptation. Dans le premier cas, ce sont parfois les parents qui, ne réalisant pas l'intérêt de l'école, préféraient que les enfants les accompagnent dans les travaux champêtres ou autres activités ménagères. Dans le deuxième cas, l'enseignant(e) ne pouvait pas concentrer son attention sur tous les élèves. Il (elle) privilégiait ceux qui étaient actifs, généralement une minorité issue de bonnes familles. Le cours d'histoire n'existait pas mais des notions d'histoire étaient passées au travers de l'enseignement de la lecture de la langue kinyarwanda (cf. Tumenye gusoma = sachons lire, 6P, 1959, p. 92, cité par Kagiraneza, 1990, p. 72)

### **c) Enseignement secondaire**

La première école secondaire officielle et non-religieuse fût créée par la Résidence allemande à Kigali vers 1905. Elle était réservée exclusivement aux enfants des chefs et des dignitaires du régime féodal. Quelques « Tutsi pauvres » (Vidal, 1999, p. 177) et de rares Hutu y furent acceptés. Les auteurs de l'initiative s'inspirèrent de l'école traditionnelle « Itorero » basée à Nyanza (résidence du Mwami) qui recrutait les futurs membres de l'équipe dirigeante et les danseurs « Intore ». Ceux-ci dansaient à la cour du Mwami et à l'occasion des grandes festivités. Dans cette école officielle, les élèves apprenaient la lecture, l'écriture, l'arithmétique et le swahili. Elle formait des secrétaires d'administration, des futurs chefs, des moniteurs agricoles, des assistants médicaux et des assistants vétérinaires. Avec l'arrivée des Belges, cette école de Kigali disparut et celle de Nyanza fut renforcée avant d'être transférée à Astrida (Butare) où elle sera dirigée par les Frères de la Charité de Gand. Les missionnaires belges rendirent l'enseignement élitiste. Dans cette école, il y avait aussi bien des élèves hutu que des élèves tutsi. Cependant, la section d'administration était majoritairement réservée aux Tutsi.

En 1912, un Petit Séminaire fut ouvert à Kansi dans le sud du pays. Il était le seul établissement qui dispensait l'enseignement secondaire, du genre « Humanités Anciennes », suivant les programmes approuvés par Rome pour ce genre d'établissements. Pendant longtemps, ce fut de

ce Petit Séminaire que sortaient les autochtones parlant le français. En 1958, 90% des écoles secondaires étaient catholiques et totalisaient 92% des élèves. Dans l'ensemble du pays au cours de cette période, les filles représentaient 16% des élèves de l'école secondaire alors que les institutrices étaient 31% du corps enseignant (Paternostre de la Mairieu, 1972). L'on voit nettement le poids de l'Eglise catholique dans l'enseignement au Rwanda dans cette période.

Que ce soit à l'école primaire ou à l'école secondaire, l'histoire du Rwanda n'était pas enseignée. À l'école primaire, des éléments d'histoire du Rwanda étaient donnés à travers le cours de « Causeries »<sup>71</sup>. À l'école secondaire, c'était à travers des textes de lecture en kinyarwanda et en français que les élèves retrouvaient des notions d'histoire du pays.

### **3.2. Enseignement de l'histoire de 1962 à 1994**

En 1961, le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC) basé à Kigali a proposé un projet de programme d'enseignement d'histoire pour les écoles secondaires. Dans ce projet, le directeur du SNEC, l'Abbé Ildéphonse Kamiya souhaita que l'histoire du Rwanda soit enseignée durant la dernière année de l'école secondaire. Le projet fut adopté et le programme fut élaboré. Il présenta l'enseignement de l'histoire depuis les origines jusqu'au temps de la colonisation en insistant plus sur certains points que sur d'autres. C'est ainsi qu'il fait mention de l'arrivée successive des trois ethnies, de la succession des rois, des conquêtes du Mwami Rwabugiri (1853-1895), de la guerre de Rucunshu, de la colonisation allemande, de la colonisation belge et de l'évangélisation. Par exemple, tout ce qui concernait la vie économique (agriculture, élevage, artisanat, etc.) et la vie spirituelle dans le Rwanda traditionnel fut passé sous silence. Evidemment, les missionnaires qui contrôlaient l'enseignement ne voulaient pas parler de la religion traditionnelle, puisque leur mot d'ordre était la conversion de la population à leur religion chrétienne. L'histoire du Rwanda n'était programmée qu'en dernière année de l'école secondaire et les séquences du cours devaient durer 45 minutes par semaine. Dans sa lettre du 23 septembre 1961 aux directeurs d'écoles secondaires, l'Abbé Kamiya reconnaît que: « ce programme d'Histoire compte au moins une difficulté pratique : le manque de manuels correspondants ». Sans manuels scolaires, les enseignants devaient se débrouiller pour trouver de la documentation. Ce qui laisse à penser que dans un premier temps les contenus d'enseignement variaient selon les enseignants et que dans un deuxième temps la différence d'interprétation des faits et événements devait se ressentir entre les enseignants. Même si un

---

<sup>71</sup> Ce cours portait sur différents sujets dont l'histoire du Rwanda.

Ministère de l'éducation fut créé après l'indépendance, l'Église catholique continua d'avoir la haute main dans l'enseignement.

Ainsi, les missionnaires n'ont pas cessé de fournir du matériel scolaire en provenance surtout de Belgique, pour la plupart des cours. Dans la même lettre aux directeurs d'écoles secondaires, Kamiya écrit : « Si le projet d'africanisation des programmes, notamment du programme d'histoire, est retenu, nous vous transmettrons la liste complète des manuels adaptés à cette répartition. Mais nous vous signalons d'ores et déjà *Schmets : Antiquité, Moyen-Age, chez Ad. Wesmael et Charlier, Collection Roland, Namur* ».

À cause de ce manque de manuels, l'histoire du Rwanda n'était tout simplement pas enseignée. C'est dans ce contexte que le Belge Roger Heremans, prêtre et professeur d'histoire au Petit Séminaire Saint-Paul de Kigali dans les années 1967/1968, prit l'initiative de rédiger le livre intitulé *Introduction à l'histoire du Rwanda* (1971). Le Ministère de l'Education nationale reconnut le travail accompli par le religieux et décida d'en distribuer des exemplaires à toutes les écoles secondaires du pays. Le petit livre devenait dorénavant le manuel officiel d'histoire du Rwanda.

En janvier 1974, quelques mois après la prise du pouvoir par Habyarimana, les programmes et les horaires des écoles primaires et secondaires furent révisés. Le cours d'histoire comptait deux heures d'enseignement par semaine (100 minutes). En 1977, le premier manuel d'Histoire du Rwanda publié par le Ministère de l'Education destiné au Tronc Commun<sup>72</sup> fut distribué dans les écoles. *Ce livre du maître* n'était pas accessible aux élèves.

Avec la réforme de 1979, l'historien Alexis Kagame plaida auprès du gouvernement pour que l'histoire du Rwanda soit enseignée. Au Bureau pédagogique de l'enseignement secondaire, l'équipe chargée des programmes et des manuels scolaires d'histoire fut renforcée. L'histoire fut enseignée dès la 4<sup>e</sup> année primaire. Un seul manuel (livre du maître) par degré fut élaboré. Les premiers manuels de l'école primaire arrivèrent dans les écoles en 1982. À l'école secondaire, le Tronc Commun fut supprimé et il y eut un seul cycle de 6 ans. Un seul manuel d'histoire du Rwanda fut rédigé en deux parties. La première partie sortit en 1987 évoquait le Rwanda précolonial. La seconde partie publiée en 1989 portait sur le Rwanda colonial et

---

<sup>72</sup> L'équivalent du Cycle d'orientation à Genève.



post-colonial. Cette histoire était enseignée en un seul degré de l'enseignement secondaire. Selon les filières, ce cours était dispensé soit en 1<sup>e</sup> année, en 2<sup>e</sup> année, en 3<sup>e</sup> année, en 5<sup>e</sup> année ou en 6<sup>e</sup> année. L'histoire du Rwanda n'était enseignée dans aucune des filières en 4<sup>e</sup> année.

L'absence de manuels d'histoire au cours de la première république et son enseignement limité à quelques degrés au cours de la deuxième république témoignent d'un désintéressement par les autorités à l'enseignement de l'histoire du Rwanda. L'abolition de la monarchie devait conduire, selon la pensée des nouveaux dirigeants, à l'arrêt de son évocation. Vidal (1991) rapporte qu'au cours de ses enquêtes d'octobre 1967 à mars 1968, elle a eu beaucoup de mal à mener à bien son travail de terrain du fait d'un climat politique qui rendait suspect toute évocation du passé : « Il fallut mettre au point des situations d'enquêtes qui permettaient aux informateurs de s'exprimer en étant sûrs de ne pas être écoutés par « la sûreté » et sans courir le risque d'être accusés de propos favorables à la féodalité » (p. 32). Dans ses recherches de terrain, Vidal se retrouvait « employeur » malgré elle et elle était « avertie, de multiples manières que le recrutement de Tutsi était déconseillé » (Vidal, 1999b, p. 170). De là on peut comprendre pourquoi l'enseignement de l'histoire n'était pas souhaité.

### **3.3. Suspension de l'enseignement de l'histoire du Rwanda après le génocide de 1994**

#### **3.3.1. Problèmes rencontrés**

Comme nous l'avons vu, l'enseignement de l'histoire du Rwanda a été suspendu après le génocide, dans l'attente d'une révision des manuels scolaires. Or, cette révision de l'histoire et la fabrication d'autres manuels rencontrent de multiples problèmes. Le problème essentiel est que les Hutu et les Tutsi n'arrivent pas à s'entendre sur l'histoire à enseigner. Des débats élargis ont été organisés sur l'histoire du Rwanda. Au niveau national, la Présidence de la république a organisé de mai 1998 à mars 1999 de multiples rencontres avec des personnalités d'horizons divers et ayant exercé des responsabilités du temps de la monarchie, au cours de la première république et/ou au cours de la deuxième république. En octobre 1998, la conférence sur les « Valeurs partagées pour la promotion d'une culture de paix au Rwanda » s'est tenue à Kigali. Dans ses recommandations, la conférence a souhaité le retour aux « valeurs rwandaises traditionnelles positives »<sup>73</sup> dans l'enseignement de l'éducation civique (MIJESCAFOP, 1998). En novembre 1998, s'est tenu à l'Université nationale du Rwanda à Butare un séminaire de deux jours de réflexion sur l'histoire du Rwanda. Le thème était : « Changements politiques

---

<sup>73</sup> En voici quelques-unes: la noblesse de corps et d'esprit, la dignité, la tolérance, la justice, la probité, l'humanisme, etc.

survenus en 1959. Oui ou non, y avait-il une révolution ? » Au terme du séminaire, aucun consensus n'était trouvé. Les uns soutenaient l'idée de révolution, les autres la mettaient en doute. Un autre séminaire fut organisé une année plus tard en novembre 1999 avec pour thème : « Changements (politiques) au Rwanda de 1959 à 1962 ». Les événements de l'histoire du Rwanda qui se sont succédés dans cette période suscitaient des interprétations divergentes. L'opposition était nettement affichée entre Hutu et Tutsi sur la portée et l'interprétation des événements.

Au terme du séminaire de 1999, quelques recommandations furent émises, entre autres : créer une commission nationale de relecture et de révision de l'histoire du Rwanda; placer cette commission sous les auspices du Département d'Histoire de la Faculté des Lettres de l'Université du Rwanda pour rédiger une histoire du Rwanda qui serait la référence pour l'élaboration des manuels scolaires; former les enseignants d'histoire. Jusqu'à ce jour, ces décisions n'ont pas été suivies d'effets.

Dans leur rapport sur le changement des curricula et la cohésion sociale dans la société rwandaise affectée par le génocide, Rutayisire, Kabano & Rubagiza (2004) font l'analyse suivante :

The Rwandan system was characterised by injustice based on ethnicity, regionalism, gender disparity, and religious discrimination, all of which could certainly have contributed to the 1994 genocide. Indeed, there was too much focus on human differences (ethnicity, regionalism) and too little on similarities (issues of common belonging, culture, solidarity). (p. 320)

Ils concluent que « ...with this kind of education system, one need not look far for social conflict in society » (2002, p. 10).

Ainsi, la dislocation de la cohésion sociale serait le résultat du système d'enseignement et c'est par ce même système qu'il faudrait ressouder la cohésion sociale affaiblie. Les différentes enquêtes conduites par les services du Ministère de l'Education - notamment le *Rapport sur la conférence nationale du curriculum du 14 au 15 mai 2002* - montrent que la cohésion sociale est le principal pré-requis pour un développement national. Ainsi, le souhait majeur est que, dans un premier temps, les programmes d'histoire portent sur des thèmes consensuels et laissent en suspens les sujets qui fâchent. Ces derniers seraient réanalysés par les responsables concernés avant de figurer sur les programmes et dans les manuels scolaires. Selon le Ministère de l'Education, « la refonte des programmes devrait prendre en compte l'impératif de réconciliation nationale ».

De ce qui précède, nous constatons que l'intention de réviser les manuels existe. Cependant, le passage à l'action reste problématique. La difficulté se trouve au niveau du choix du contenu.

Puisque les programmes d'histoire ont été révisés, examinons-en les nouveautés par rapport aux programmes d'avant 1994.

### **3.3.2. Nouveaux programmes d'histoire du Rwanda**

#### **a) À l'école primaire**

La comparaison des programmes d'avant et d'après le génocide nous montre ce qui a changé, ce qui a été omis et ce qui a été ajouté. Le nouveau programme de l'école primaire se distancie en général nettement de l'ancien.

**Programme de 4P :** Non seulement le nouveau programme est beaucoup plus étoffé que celui d'avant 1994, mais il s'en écarte également. Seule « la ligne du temps » est commune aux deux. Les notions de journée, mois, année, siècle et généalogie sont supprimées. En revanche, le nouveau programme revient sur les sources de l'histoire précoloniale et contemporaine. Le processus de peuplement du Rwanda apparaît dans ce programme. Mais nous ne savons pas s'il parlera de la succession des 3 groupes Twa, Hutu et Tutsi comme cela fut enseigné auparavant. Le nouveau programme évoque l'organisation sociale (famille, lignage, clan = *ubwoko*). Nous constatons que le programme ne parle pas d'*ethnie* mais de *clan*. La culture (ce qui a trait à la tradition : croyances, éducation, littérature traditionnelle, jeux et loisirs traditionnels), l'économie (agriculture, élevage, artisanat, commerce) et la politique (administration centrale, administration du territoire) ne sont pas oubliées. Les notions d'*Ubugukunde* et d'*Ubugukunde* (propriété foncière) sont également mentionnées.

**Programme de 5P :** L'histoire de la colonisation en Afrique apparaît à côté de celle de la colonisation du Rwanda. Concernant la colonisation au Rwanda, voici les chapitres qui sont prévus :

- la conférence de Berlin ;
- les formes de colonisation (colonie, protectorat, mandat, tutelle) ;
- la colonisation allemande ;
- la colonisation belge (le Rwanda sous Mandat et sous Tutelle belge) ;
- les conséquences de l'administration coloniale au Rwanda.

De ces chapitres, il est difficile de savoir les contenus qui y seront associés.

**Programme de 6P :** Rien de ce programme ne ressemble à l'ancien qui faisait référence à la période précoloniale et se limitait au Rwanda. Le nouveau commence par les mouvements de décolonisation (1950) au Rwanda et en Afrique. Il y a une volonté manifeste de faire connaître l'histoire de l'Afrique aux jeunes élèves. En ce qui concerne le Rwanda, le nouveau programme évoque la première république en insistant sur la mise en place des institutions républicaines, les politiques d'éthnisme, de régionalisme, d'exclusion et d'impunité ainsi que les réalisations sociales et économiques. Quant à la deuxième république, il mentionne les circonstances du coup d'État de 1973 et revient sur les mêmes thèmes déjà cités pour la première république (politiques d'éthnisme, de régionalisme, d'exclusion, d'impunité et les réalisations sociales et économiques). Il évoque la guerre d'octobre 1990, le génocide et les massacres politiques, ainsi que la nécessité de la reconstruction de l'unité nationale. Le programme se termine sur les relations entre le Rwanda et la communauté internationale en commençant par les pays limitrophes.

#### **b) À l'école secondaire**

Certains thèmes des manuels de 1977 du Tronc Commun furent repris dans les nouveaux issus de la réforme de 1979. Celle-ci introduisit de nouveaux livres scolaires qui devinrent les seuls officiels. Nous ne retiendrons ici que le nouveau manuel (en 2 volumes, Histoire du Rwanda, Ie partie et Histoire du Rwanda, IIe partie) issu de cette réforme. Étant donné que nous n'avons pas les manuels pour la période post-génocide, nous comparerons le nouveau et l'ancien programme.

Nous n'allons pas analyser ici chaque chapitre du programme d'histoire. Néanmoins, nous nous arrêterons aux thèmes conflictuels et susceptibles de cristalliser les mémoires. Ce sont les thèmes qui sont présentés et analysés au chapitre deux.

Tableau 1 : Comparaison entre les programmes d'histoire avant et après 1994 pour l'école secondaire en tenant compte uniquement des sept thèmes.

L'observation de ce tableau amène à deux constats:

**Premier constat :** Après 1994, les chapitres ou les sous-chapitres sont soit évoqués au TC soit dans les filières mais jamais aux deux niveaux. Ils se trouvent soit en 1<sup>e</sup> année du TC soit dans un degré de chacune des filières du secondaire supérieur.

Thèmes	Avant 1994	Après 1994 (Tronc Com.)	Après 1994 (Filières)
<b>Thème 1 : Origine des populations</b>			
Sources de l'histoire (orales, écrites, archéologiques)	x	x	-
Peuplement du Rwanda	x	x	-
<b>Thèmes 2 &amp; 3 : Ubwoko &amp; Ubhake</b>			
Définition des termes clan, lignage, ethnie, tribu	x		-
Définition des termes clan et lignage (on ne parle ni d'ethnie, ni de tribu)	-	x	
Ubhake	x		x
Vie économique avant la colonisation,	x	x	-
<b>Thèmes 4 &amp; 5: Évangélisation &amp; Colonisation belge</b>			
Situation socio-politique lors des premiers contacts avec les Européens	x		x
Progrès social (école, santé)	x		x
Vie économique pendant la colonisation (famines, etc.)	x		x
Première Guerre mondiale au Rwanda	x		x
Décret de 1952, élections en 1953 et en 1956	x		x
Visite de la Mission du conseil de Tutelle de l'ONU	x		x
Corvées (akazi), impôts (imisoro)	-		x
<b>Thème 6: Période de 1959 à 1962</b>			
Contexte social avant 1959	x		x
Partis politiques (Aprosoma, Parmehutu, Rader, Unar)	x		x
Élections communales en 1960, Référendum et élections législatives de 1961	x		x
Révolution de 1959 ; Manifeste des Bahutu, victoire du Parmehutu	x		-
Contexte de décolonisation	-		x
Troubles socio-politiques de 1959	-		x
Destitution illégale des autorités tutsi et hutu partisans de l'Unar	-		x
Pétition de l'Unar à l'ONU	-		x
période de 1959-1962 : on ne parle plus de révolution mais de violences politiques	-	x	
<b>Thème 7: Rwanda indépendant</b>			
Première république (défense de l'intégrité territoriale, satisfaction des revendications des masses populaires)	x		-
Première république (problèmes économiques)	x		x
Première république (problème des réfugiés, élimination physique de l'opposition intérieure)	-		x
Première république (Parmehutu, parti unique de fait, dissensions idéologiques et régionales au sein du Parmehutu, purges au sein du Parmehutu)	-		x
Première république: régionalisme et blocage des institutions démocratiques	-	x	
Deuxième république (problèmes rencontrés et solutions apportées)	x		-
Deuxième république (institutionnalisation de la dictature, politique d'exclusion)	-		x
Deuxième république (coup d'État de 1973)	x		x
Deuxième république : dictature militaire, parti unique, régionalisme et politique d'exclusion, crise d'unité nationale	-	x	
Première et Deuxième républiques : infrastructures (électricité, routes, eau, téléphone, etc.)	-	x	
Guerre (1990-1994) : causes, étapes, accords d'Arusha, mort de Habyarimana, génocide et massacres, conséquences de la guerre, gouvernement d'union nationale	-		x
<b>Période post-génocide</b>			
Génocide, gouvernement pour l'unité nationale, évolution sociale (habitat, santé, éducation)	-	x	

Nous avons passé en revue les programmes de l'enseignement secondaire pour constater qu'ils sont identiques dans toutes les filières. En revanche, les degrés d'enseignement de l'histoire du Rwanda diffèrent. Par exemple à l'école normale, elle ne sera enseignée qu'en 4<sup>e</sup> année<sup>74</sup>. Dans les filières « sciences humaines et lettres », elle ne le sera qu'en 6<sup>e</sup> année<sup>75</sup>.

**Deuxième constat :** Le nouveau programme écarte tout ce qui fait référence aux « ethnies ». C'est le cas pour les définitions des termes *ethnie* et *tribu* qui ne sont pas applicables à la société rwandaise. Concernant la période coloniale, la nouveauté porte sur l'introduction du chapitre sur l'Akazi (travail forcé) et les impôts introduits par les autorités belges. Le chapitre insinue notamment que l'administration belge est impliquée dans le renforcement des inégalités sociales et surtout des mécontentements sociaux. La période de 1959 à 1962 est évoquée autrement. Alors que l'ancien programme mentionne clairement la « révolution » de 1959, le Manifeste des Bahutu et la victoire du Parti PARMEHUTU, le nouveau insiste sur les violences et les troubles socio-politiques, la destitution illégale des autorités tutsi et hutu partisans du parti UNAR et les revendications de ce même parti. Cette « révolution », que certains en coulisses qualifient de « révolte », constitue une des principales pierres d'achoppement entre les Hutu et les Tutsi. En ce qui concerne le Rwanda indépendant, tout ce qui glorifiait la première et la deuxième république est supprimé. De plus, une litanie de reproches est dressée contre le domaine politique (problèmes des réfugiées, élimination des opposants internes, dictature des partis uniques PARMEHUTU et MRND). La guerre d'octobre 1990 à 1994 y est évoquée avec ses causes et ses conséquences. Le nouveau programme ambitionne également de traiter du génocide, de ses préparatifs, de son déroulement et de ses conséquences sur la population et le pays. Tout au long des chapitres concernant les années 1990, le nom du FPR n'apparaît nulle part. Aucun parallélisme n'est fait entre tous les partis politiques pour présenter l'influence de leurs apports et de leurs méfaits sur une majorité de Rwandais, sans aucune distinction.

Il est difficile de savoir quels contenus seront développés à partir des nouveaux titres énoncés. Nous pouvons néanmoins essayer d'en comprendre les messages. Au vu de la complexité et des problèmes passionnels que pose l'interprétation de certaines périodes de l'histoire du Rwanda, les contenus portant sur l'image ethniquement connotée de l'autre ont été temporairement suspendus. Ils attendent des éclaircissements de la part des historiens. Le nouveau programme s'éloigne notoirement du précédent. L'ambition dont il témoigne porte à réfléchir. Les

---

<sup>74</sup> L'équivalent de la 1<sup>e</sup> année du collège à Genève.

<sup>75</sup> L'équivalent de la dernière année du collège à Genève.

concepteurs des manuels seront-ils suffisamment armés (intellectuellement, moralement,...) pour ne pas se laisser influencer par « l'équipe gagnante » et être accusés de partialité ? Des textes clairs et objectifs seront indispensables pour éviter des conflits. Qu'en sera-t-il de la formation initiale et continue des enseignants pour parler du génocide avec sérénité, sans passion et sans sentiment de vengeance.

Il est prouvé ailleurs dans le monde que la conception des programmes d'histoire s'avère souvent difficile. Illustrons notre propos par quelques exemples. Ainsi, en Allemagne, il a fallu attendre presque 30 ans pour pouvoir enseigner l'holocauste. Au Liban, la guerre civile qu'a connue le pays n'est pas au programme des cours d'histoire. Dans un entretien accordé à Joelle Touma du journal *Libération* du mardi 7 janvier 2003 sous le titre « Liban : les trous de mémoire des manuels scolaires », le Professeur Antoine Messarra déclare :

En 1996, le Centre national de recherche et développement pédagogique (CRDP), un organisme gouvernemental, a chargé une commission d'historiens d'élaborer un nouveau programme. C'était un travail très pénible, parce qu'il y a un immense arsenal idéologique dans les esprits qu'il fallait prendre en compte. Nous avons essayé de respecter les divergences communautaires et de présenter les points de vue des uns et des autres pour que l'élève puisse se faire une opinion. En 2000, ce programme a été approuvé par le Conseil des Ministres, mais aucune démarche n'a été entreprise pour y donner suite. Puis, sans fournir d'explications, le nouveau ministre de l'Éducation a formé une autre commission qui travaille aujourd'hui sans aucune transparence.

En Afrique du Sud, la réforme scolaire de 1996 n'a pas donné à l'enseignement de l'histoire la place et la portée qui lui revenaient. Les responsables de l'éducation n'ont pas osé remettre en cause les fondements de l'apartheid et de la ségrégation pour ne pas s'attirer les foudres des Afrikaners toujours présents dans l'administration (Kros, 1997).

Les relations entre le Japon et la Corée restent toujours tendues notamment à cause de l'interprétation de la colonisation. Pendant qu'il occupait la Corée (1910-1945) et surtout après 1937, le Japon a imposé l'image du « Kômin », le type idéal japonais. La guerre entre la Chine et le Japon a entraîné toute l'Asie du Pacifique Sud. Selon Tanaka-Ono (2002), il est prouvé que le Japon voulait, par l'éducation, forcer les Coréens à assimiler la culture japonaise. Les manuels coréens de morale édités en Corée par les autorités japonaises en témoignent. L'image donnée de la Corée avant l'occupation japonaise est morose, terne et désastreuse. Par contre, sous l'occupation, tout fonctionnerait à merveille aussi bien au Japon qu'en Corée. En 1982, le gouvernement japonais est accusé d'avoir censuré les contenus des manuels pour les obliger à donner la version officielle de la période d'occupation. Ainsi est né un problème diplomatique entre le Japon et les autres pays asiatiques. Aujourd'hui les coréens pensent qu'ils ont été

victimes mais également qu'ils ont résisté pour réclamer l'indépendance (Tanaka-Ono, 2002)

Au vu des expériences citées plus haut, il est compréhensible que le Rwanda mette du temps à parler du génocide à l'école. Ce problème explique le retard mis dans l'élaboration des nouveaux manuels d'histoire. Il faudrait que celle-ci tienne compte des faits historiques et non des susceptibilités des uns et des autres. C'est le défi qui est lancé au Ministère de l'éducation.





## CHAPITRE 4. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Après avoir présenté le concept de *mémoires collectives* (chapitre 1), l'historiographie rwandaise (chapitre 2) et une synthèse sur l'enseignement de l'histoire au Rwanda (chapitre 3), nous passons à la méthodologie adoptée dans l'analyse des manuels, dans la conduite des entretiens et dans l'analyse des résultats.

### 4.1. Analyse des manuels

#### 4.1.1. Généralités

La subjectivité des auteurs selon leur vécu et le contexte « conditionne la sélection des événements et l'histoire est basée sur des multitudes de jugements privilégiant certains faits » (Preiswerk & Perrot, 1975, p. 311). L'analyse d'un manuel scolaire d'histoire suppose la connaissance de ses caractéristiques. Laville (1984) en énumère quelques-unes. Pour lui, « le récit » constitue « la colonne vertébrale » du manuel d'histoire (p. 79). Le récit est complété par des documents écrits, des iconographies, des tableaux, des graphiques, des cartes, des résumés, des sommaires, des glossaires, des lexiques, etc. Parfois des questions complémentaires et des exercices s'y ajoutent. Pour l'enseignant, un mode d'emploi est parfois annexé. Cette maquette « européenne » est souvent appliquée dans les pays en développement. C'est le constat que nous avons fait, à quelques exceptions près, en analysant les manuels scolaires du Rwanda. Le récit y est souvent absent. Les documents contiennent des textes d'interprétation, des tableaux, des cartes, des dessins, des résumés et des questions de compréhension. Après avoir repéré ces différents éléments, nous en avons analysé les contenus et l'effet qu'ils pourraient susciter (Moniot, 1984). Autrement dit nous avons examiné les choix des contenus et les opinions ou les idéologies qu'ils véhiculent. Comme pour tout autre manuel scolaire, « l'objectivité » de ces contenus change selon le contexte et les périodes. Dans le cas qui nous concerne, nous avons souhaité faire une analyse des manuels d'histoire dans le but de comprendre les contenus enseignés et de pouvoir les confronter aux *discours* de nos interlocuteurs.

#### 4.1.2. Méthodologie d'analyse des contenus

L'analyse des manuels exige une lecture à la fois descriptive et comparative qui permet de relever non seulement la présence ou l'absence des composantes d'un thème, mais aussi les caractéristiques de ces composantes, notamment lorsqu'il s'agit de discours sur des individus (van Dijk, 1984, 1987, 1993). C'est à la fois une analyse quantitative qui cherche la fréquence des thèmes, des mots ou des symboles retenus, ainsi que la pondération des connaissances, de

leur expression et de leur organisation (Moniot, 1984 ; Caritey, 1993) et d'une analyse qualitative qui essaie de comprendre la structure (Caritey, 1992) et le lexique (Altheide & Johnson, 1998 ; Denzin & Lincoln, 1998) des textes. C'est pour cela que nous avons procédé plus par analyse des signifiés que par celle des signifiants (analyse lexicale par exemple) (Bardin, 1993). Il s'agit de décrire et catégoriser le contenu des messages émis sur les plans formel (exercices, textes d'illustration, contes) et thématique (contenu, aspects idéologiques) (Baccar, 1986 ; Mollo-Bouvier, 1986). Nous avons essayé de repérer l'apparition de l'idéologie dominante (Laville, 1984) en relevant les mots ou les expressions relatifs au pouvoir et au parti (parti unique et parti-État). Dans d'autres contextes, Firer (1998) pour Israël et Fritzsche (1992) pour l'Allemagne ont analysé les manuels scolaires et ont montré que l'idéologie dominante était sous-jacente et non explicitement exprimée.

Dans tous les manuels, les contenus sont présentés d'une façon chronologique. C'est-à-dire que les premiers chapitres portent sur l'histoire ancienne et les derniers chapitres concernent l'histoire moderne. À l'école primaire (de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année), chaque degré a son manuel. À l'école secondaire trois manuels étaient utilisés. Le premier, de Heremans (1971) était destiné à tous les degrés qui avaient inclus l'histoire du Rwanda dans les programmes. Son contenu portait sur le Rwanda précolonial et colonial. Le second s'adressait au Tronc Commun (1977) et portait sur ces deux périodes et sur la période post-coloniale. Le troisième manuel issu de la réforme scolaire de 1979 était publié en deux volumes connus sous les noms de *Histoire du Rwanda, Ie partie* (1987) et *Histoire du Rwanda, IIe partie* (1989).

#### **4.2. Recueil des données, choix des interviewés et déroulement des entretiens**

Le contexte et notre objet d'étude nous imposaient des entretiens en lieu et place d'un questionnaire. Nous étions intéressés par l'ouverture d'esprit des gens, leur degré de liberté à s'exprimer et l'approfondissement des thèmes. Les questions furent élaborées en français et traduites par nous en *kinyarwanda*<sup>76</sup>. Elles portaient sur les sept thèmes constituant la charpente de notre étude ainsi que sur la problématique du génocide et de la réconciliation. Nous posions tout d'abord une première question d'ordre général qui demandait à l'interviewé de raconter ce qu'il/elle avait entendu sur le thème. Nous laissions la personne s'exprimer et nous n'intervenions que pour solliciter des précisions ou lorsque le répondant s'éloignait du propos. Certains interviewés étaient à l'aise dans leurs réponses et les questions de relance étaient

---

<sup>76</sup> Voir la liste des questions d'entretiens en français en annexe 3.

moins fréquentes. Pour d'autres, il fallait reformuler les questions ou en poser d'autres afin de solliciter le maximum de réponses. Il arrivait parfois que l'interviewé ne réponde pas directement à la question mais aborde un autre thème prévu dans l'entretien. Nous le laissons parler, quitte à y revenir plus tard pour plus de compléments.

Les réponses à nos questions étaient le résultat d'une *construction* (Weinstein & Weinstein, 1991) au cours de laquelle une *auto-réflexion* prenait un rôle prépondérant (Nelson, Treichler & Grossberg, 1992) et qui impliquait par conséquent *l'interviewé lui-même* (Lévi-Strauss, 1966). Chacun de nos entretiens avait la particularité d'être une rencontre. C'était un parcours partagé entre nous et nos interlocuteurs pour mettre en évidence des représentations sociales sur chaque thème.

Eu égard à l'importance, à la complexité et à la sensibilité des thèmes de discussion, il fallait de la patience, de la prudence, de la diplomatie et de l'écoute, pour ne pas brusquer les humeurs et compromettre l'acceptation de l'entretien et son déroulement. Il est important que l'entretien ne soit pas perçu comme une enquête à travers laquelle l'interviewé fait des révélations ou porte des jugements. Connaissant le terrain, le choix des interviewés a été le résultat d'un concours de circonstances.

Notre approche de la personne se faisait généralement en trois étapes : établir la confiance, introduire notre recherche et prendre rendez-vous. Lors de la première prise de contact, nous parlions de choses qui n'avaient rien à voir avec l'histoire mais qui pouvaient intéresser notre interlocuteur. Pour illustrer la prise de contact, en voici deux exemples :

(1) Avec un agriculteur que nous connaissions, les salutations d'usage furent suivies d'une conversation autour des produits vivriers car il y avait eu une grande sécheresse en 2000. Ensuite nous lui avons demandé si le café était toujours productif. Il a répondu que certains agriculteurs avaient arraché les plants de caféiers car les revenus avaient baissé par rapport aux efforts consentis pour produire le café. Nos échanges ont continué sur la date de l'introduction du café dans le pays. Lorsque nous avons constaté qu'il semblait intéressé à parler de l'histoire, nous avons montré notre intérêt à connaître le passé de notre pays, tel un jeune qui veut apprendre d'une personne du 3<sup>e</sup> âge. Nous lui avons demandé s'il avait du temps à nous consacrer pour discuter. Avec son accord, nous avons pris un rendez-vous qui s'est concrétisé.

(2) Avec un monsieur de 78 ans, nous avons commencé par jouer à IGISORO<sup>77</sup>. Au bout d'une vingtaine de minutes de jeu, nous avons introduit notre sujet de conversation par la question « à quand remonte le jeu d'« igisoro » dans l'histoire du Rwanda » ? Il nous a répondu que ses parents et grands-parents pratiquaient ce jeu et qu'il l'avait appris d'eux. Nous lui avons ensuite demandé si le jeu était répandu dans tout le pays. Selon lui, la plupart des Rwandais savaient jouer à « igisoro ». Constatant qu'il se plaisait à jouer avec nous, nous lui avons parlé brièvement de notre recherche et tout de suite il a accepté l'entretien. Après la partie, qu'il venait de remporter, nous avons arrêté de jouer pour commencer l'entretien.

Comme il est d'habitude, lors de la récolte de données, toutes les personnes rencontrées n'étaient pas intéressées par notre étude. Lorsqu'un rendez-vous était pris, nous laissions le choix à nos interlocuteurs, soit de venir chez nous, soit de nous recevoir chez eux. Certains, pour éviter les *qu'en dira-t-on*, les questions et les regards indiscrets, ont préféré se déplacer. D'autres ont accepté un rendez-vous mais ne l'ont pas respecté. Lorsque nous arrivions chez eux ils étaient absents, ou alors nous les attendions en vain chez nous. L'utilisation du téléphone étant limitée à quelques personnes des villes, il était difficile de leur rappeler le rendez-vous. Soit elles l'avaient oublié, soit ne voulaient pas nous rencontrer mais n'osaient pas l'avouer.

Nous avons construit une grille d'entretiens en anticipant les réponses des interviewés. Cette grille fut réadaptée tout au long des entretiens qui furent enregistrés. En cas de refus, la prise de notes devenait intense. La confidentialité était toujours assurée.

### **4.3. Répartition des interviewés<sup>78</sup>**

#### **4.3.1. Âge requis pour l'interview**

Nous avons retenu que l'âge minimum de 30 ans en 2001 pour tout citoyen rwandais le faisait entrer dans la catégorie des probables interviewés. Il était important que certaines personnes aient terminé l'enseignement secondaire. Vingt huit ans est la somme de 7 ans de préscolaire, 6/8 ans de primaire, 6/7 ans de secondaire<sup>79</sup> et 8 ans depuis fin 1993, date à laquelle les derniers lauréats d'avant le génocide ont terminé le secondaire. Nous voulions être sûr que les scolarisés

---

<sup>77</sup> Jeu à deux avec 12 cases pour chaque joueur dans lesquelles des cailloux sont déplacés. On trouve ce jeu dans la plupart des pays africains. C'est comme l'Awélé en Côte-d'Ivoire.

<sup>78</sup> Voir liste des interviewés en annexe 4.

<sup>79</sup> La réforme de 1979 porta l'école primaire de 6 à 8 ans. Cela veut dire que certains interviewés ont fait l'école primaire de 6 ans et d'autres de 8 ans. Quant à l'enseignement secondaire, les filières professionnelles duraient 4 ans après le Tronc Commun de 3 ans alors que les filières scientifiques avaient une durée de 3 ans après le Tronc Commun.

avaient théoriquement suivi les contenus des manuels scolaires prévus à cette époque là.

#### 4.3.2. Différentes variables et leurs modalités

Nous avons pensé interviewer toutes les couches de la population, y compris des personnes qui n'ont jamais fréquenté l'école.

1) études : scolarisé, non-scolarisé. L'hypothèse est que, pour parler du passé, les non-scolarisés se réfèrent à la famille alors que les scolarisés s'appuient plutôt sur les manuels. Ceux qui ne sont jamais allés à l'école ou qui n'ont pas atteint la 4<sup>e</sup> primaire furent considérés comme non-scolarisés (NSC). D'une part ils n'avaient pas appris l'histoire puisque celle-ci ne commençait à être enseignée qu'en 4<sup>e</sup> primaire. D'autre part ils oublient facilement l'écriture et la lecture. Ils ne savent plus ni lire ni écrire au bout de quelques années. Les scolarisés sont ceux qui ont au moins terminé l'école primaire et savent lire et écrire. Parmi les scolarisés, nous nous sommes rendu compte, au fur et à mesure des interviews, que certains avaient appris l'histoire à l'école primaire et secondaire (SPS), d'autres à l'université (UHI), d'autres avaient terminé leur scolarité avant l'indépendance, n'avaient jamais appris officiellement l'histoire à l'école mais l'avaient lue (SHE=scolarisé sans histoire à l'école). Parfois, ces derniers furent les acteurs de l'histoire par leur implication dans la politique, surtout dans les années 1959-1962.

2) ethnie : Twa, Hutu, Tutsi. L'hypothèse liée à cette variable est que eu égard aux différents conflits et au génocide que le pays a connu, l'évocation et l'analyse du passé serait différente selon l'appartenance *ethnique* des interviewés.

3) sexe : masculin, féminin. L'hypothèse est que les hommes et les femmes racontent différemment le passé.

4) lieu d'habitation : À travers la variable « lieu d'habitation », notre hypothèse est de voir si l'opposition ville/campagne constitue un facteur pertinent dans la construction des mémoires collectives et la représentation de l'image de l'autre. Sur terrain, des habitants de la capitale Kigali-Ville, de la ville de Butare, de la campagne de la province de Kigali, de la campagne de la province de Gitarama, de la campagne de la province de Kibuye furent interviewés.

5) âge : Etant donné que les premiers conflits dits *ethniques* ont commencé en 1959, notre hypothèse est que les Rwandais qui ont vécu la période de 1959 à 1962 avaient des souvenirs différents du passé que ceux qui n'avaient pas vécu ces mêmes événements. Nous avons d'une part considéré le groupe de ceux qui *ont vécu* cette période et d'autre part, le groupe de ceux qui *ne l'ont pas vécue*. Tous ceux qui avaient 10 ans en 1959 – âgés d'au moins 55 ans lors de l'interview en 2001 – l'ont vécue (code « vécu ») ; ceux âgés entre 30 et 54 ans au moment de l'interview n'ont pas vécu cette même période (code « non-vécu »).

Par l'intermédiaire des tableaux, nous présentons la répartition des modalités des variables.

Tableau 2 : Distribution par degré de scolarité

SPS	UHI	SHE	NSC	Total
10	8	7	29	54

Tableau 3 : Distribution par *ethnie*

Hutu	Tutsi	Twa	Total
30	22	2	54

Tableau 4 : Distribution par sexe

Homme	Femme	Total
41	13	54

Nous avons eu des difficultés à approcher des femmes. Dans la tradition rwandaise, les femmes ne prennent que rarement la parole. Elles laissent ce privilège aux hommes et se contentent d'accepter ou de compléter la parole du mari. De plus, traditionnellement une femme est gênée lorsqu'elle s'entretient avec un homme qu'elle ne connaît pas. Lors de nos interviews, il était donc difficile pour les femmes non-scolarisées de s'exprimer. En revanche, les femmes scolarisées, surtout les enseignantes, étaient plutôt à l'aise au cours des entretiens.

Tableau 5 : Distribution par lieu d'habitation

Kigali-ville	Kigali-rural	Butare-ville	Gitarama-rural	Kibuye-rural	Total
18	8	8	9	11	54

Nous avons ainsi 26 interviewés vivant en ville et 28 habitant la campagne.

**Tableau 6 : Distribution par tranches d'âges**

Ages	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85-89	90-94	Total
	TS, F, SPS, 34	HT, F, NSC, 36	TS, F, SPS, 42	HT, M, NSC, 45	TS, M, NSC, 53	HT, M, UHI, 59	HT, M, UHI, 60	HT, M, NSC, 68	HT, M, SHE, 71	HT, M, NSC, 75	TS, F, NSC, 81		HT, M, NSC, 93	
	HT, M, NSC, 32	HT, M, NSC, 38	HT, M, NSC, 43	HT, M, UHI, 47	TS, F, SPS, 52	TS, M, NSC, 58	TS, M, SHE, 62	TS, F, NSC, 69	TS, M, SHE, 72	TS, M, NSC, 79	HT, M, NSC, 80			
	TS, M, NSC, 34	HT, F, SPS, 37	TS, M, NSC, 44	HT, M, UHI, 45	HT, M, NSC, 52	TS, M, UHI, 59	HT, M, NSC, 64	TS, M, UHI, 65	HT, M, SHE, 74	TS, M, SHE, 77				
		TS, M, UHI, 38	TS, M, SPS, 40	HT, F, NSC, 49	TW,M, SPS, 51			TW,M, NSC, 69		TS, M, SHE, 75				
		HT, M, NSC, 35		TS, M, SPS, 45	TS, M, UHI, 50			TS, F, NSC, 67		HT, M, NSC, 77				
		HT, F, NSC, 36		HT, M, NSC, 48	HT, F, SPS, 51			HT, M, NSC, 68		TS, M, NSC, 76				
		HT, M, SPS, 36		HT, F, SPS, 45						HT, F, NSC, 75				
										HT, M, NSC, 78				
										HT, M, SHE, 75				
Total	3	7	4	7	6	3	3	6	3	9	2	0	1	54

**Légende :**

(1) TS : Tutsi ; HT : Hutu ; TW : Twa.

(2) M : masculin ; F : féminin.

(3) SPS : scolarisé et ayant appris l'histoire à l'école primaire et à l'école secondaire ; UHI : ayant fait des études d'histoire à l'université ; SHE : scolarisé mais n'ayant pas appris l'histoire à l'école ; NSC : non-scolarisé.

(4) Les chiffres dans le tableau correspondent à l'âge de l'interviewé.

**Tableau 7 : Distribution par âge : Vécu et non-vécu**

Vécu	Non-vécu	Total
27	27	54

Il s'agit de ceux qui ont vécu ou non les événements de 1959.



**Tableau 8** : Croisement des variables « scolarité » et « ethnie »

Ethnie	Scolarité				Total
	SPS	UHI	SHE	NSC	
Twa	1	0	0	1	2
Hutu	4	4	3	19	30
Tutsi	5	4	4	9	22
Total	10	8	7	29	54

En partant des tableaux de distribution des interviewés par « scolarité » et par « ethnie », nous avons croisé ces deux variables pour mieux comprendre la répartition de nos interlocuteurs et éventuellement la dimension qu'ils donnent à leurs propos. Il s'agissait de voir aussi si les variables étaient vraiment indépendantes ou liées. Le tableau 8 montre que la différence importante se trouve au niveau des non-scolarisés (NSC), où les Hutu y sont plus du double des Tutsi. L'hypothèse qui motive ce tableau est de voir, à partir des résultats d'entretiens, si les deux variables sont corrélées ou confondues (liées).

#### **4.4. Procédures de dépouillement des protocoles**

Nous avons suivi la méthodologie que présentent Demazière et Dubar (1997). Les auteurs partent de la question de savoir comment les sociologues traitent les entretiens de recherche, « pièce maîtresse de la recherche qualitative en sociologie » (p, 5). Ils montrent l'importance qu'il faut donner à la « parole des gens ». À travers une recherche portant sur les jeunes sans baccalauréat, huit ans après leur sortie de l'école, les auteurs identifient trois postures de recherche. Nous nous sommes servis de ces trois démarches dans le cadre de notre étude.

**4.4.1. Posture illustrative :** La démarche consiste à choisir des extraits d'entretien pouvant corroborer le raisonnement construit *a priori* par le chercheur. Il s'agit d'une démarche « canonique » qui s'inspire des travaux de Durkheim. Le chercheur pose une ou plusieurs questions. Il y associe des hypothèses qu'il vérifie au moyen d'un dispositif de recueil de données. La technique généralement mise en œuvre est l'entretien semi-directif. Il consiste à « décrire de manière objective, systématique et quantitative le contenu manifeste des communications dans le but de les interpréter » (Berelson, 1952, cité par Demazière et Dubar, p. 18). Les entretiens sont découpés en catégories et en sous-catégories conformément à la grille d'analyse élaborée au moment de la construction de la problématique. Le but recherché est une cohérence thématique inter-entretien. Dans cette démarche, une grande liberté est laissée au chercheur dans le codage des discours. Ainsi, « la parole des individus enquêtés est analysée comme un réservoir d'opinions et d'anecdotes et non comme la trace d'une production de sens,

dans l'interaction d'enquête, des expériences vécues » (Demazière et Dubar, p. 19). La finalité de l'analyse d'une telle démarche est que « ça colle » (Bardin, 1993, p. 80), c'est-à-dire que l'hypothèse soit confirmée ou infirmée. Demazière et Dubar rappellent que la démarche illustrative est proche du questionnaire et constitue « une variante de la démarche causale » (p. 20) ; elle est également quantitative bien qu'elle soit qualifiée de qualitative et de compréhensive.

**4.4.2. Posture restitutive et hyper-empirisme :** Elle ne nécessite ni construction conceptuelle, ni test de validité d'hypothèses. Elle est qualifiée d'hyper-empirisme car « la parole des gens est considérée comme transparente, au point que rendre compte de cette parole devient le cœur même de la recherche sociologique » (p. 24). Cette posture sous-tend deux démarches. La démarche ethnométhodologique montre de quelle manière les « paroles en actes » structurent l'interaction efficace (p. 25). Ce sont les individus qui interprètent leurs actions et le chercheur rend compte de cela. La démarche est la restitution intégrale de récits de vie, d'entretiens biographiques, que les chercheurs accompagnent de commentaires, de précisions sur le contexte d'échanges et sur les règles qui ont présidé à la retranscription et à la publication. Il s'agit de témoignages et l'analyse est laissée au lecteur.

**4.4.3. Posture analytique et reconstruction du sens :** Demazière et Dubar parlent de « production méthodique du sens » (p. 34). Il s'agit d'une démarche d'analyse car pour les auteurs, ce que disent les interviewés ne se laisse jamais saisir de lui-même. Autrement dit, « la parole ne véhicule pas seulement des significations mais aussi des sens qui échappent à la seule analyse linguistique » (p. 34). Cela dit, la langue n'est pas seulement un instrument qui véhicule des représentations mais un système de signes à travers lesquels le social se constitue et à travers lesquels également les sujets humains se socialisent en s'appropriant les éléments constitutifs du social. La posture analytique cherche à produire de la connaissance en travaillant sur et à partir des données. S'inspirant de la théorie ancrée (grounded theory) de Glaser & Strauss (1971), Demazière et Dubar tentent de formaliser leur démarche de recherche empirique et de rendre compte de leurs procédures de recherche en acte. Leur approche est donc inductive, « attachée à fonder (...) la validité de la démarche de découverte théorique en cours de recherche » (p. 48). Le travail d'analyse consiste à produire, à partir des données et par étapes successives, des catégories sociologiques et savantes, qui donnent à voir le sens global et les logiques internes des discours produits.

À la lumière de la méthodologie proposée par Demazière et Dubar, nous avons travaillé dans une perspective à la fois compréhensive (illustrative), d'explication et de restitution. Concernant la posture illustrative, nous avons des hypothèses et le but était de les confirmer ou les infirmer en nous basant sur les entretiens. Nous avons cherché des catégories, des sous-catégories et des recoupements à l'intérieur et entre les entretiens. Nous avons essayé de donner du sens au discours en analysant par exemple la valeur des termes « ubwoko » et « ubuhake » et en respectant les souvenirs des interviewés au sujet des différents thèmes abordés. Nous avons cherché les unités sémantiques (Bardin, 1993, p. 105) qui composaient l'information et dont la présence ou la fréquence d'apparition pouvaient constituer une catégorie ou une sous-catégorie pour l'objet d'analyse en question. La démarche est explicative puisque nous avons mis leurs discours en lien avec les variables « scolarité », « âge », « ethnie » et « sexe ». La démarche est restitutive puisque, tout en respectant et en restituant les propos de nos interlocuteurs, nous les analysons et les comparons entre eux. Demander à nos interlocuteurs de nous parler de leurs souvenirs sur le passé se rapproche de la démarche adoptée pour récolter des récits de vie. Cependant, il ne s'agit pas de cela mais des souvenirs sur des thèmes bien précis que nous leur soumettons.

#### **4.5. Calcul des fréquences et utilisation des logiciels SPSS<sup>80</sup> et SPAD.T<sup>81</sup>**

Etant donné que les questions étaient identiques pour tous les interviewés, nous avons construit une grille d'analyse en anticipant leurs réponses. Cette grille a été réadaptée tout au long de la lecture des entretiens afin de rester au plus près des discours des interviewés. Nous avons fait une analyse thématique des 54 entretiens. Nous avons défini des catégories que nous avons appelées les « grandes variables » pour les distinguer des *variables indépendantes*. À l'intérieur de ces catégories, nous avons repéré des sous-catégories que nous avons appelées des « items ». Chaque « grande variable » (catégorie) et chaque « item » (sous-catégorie) ont été codés en utilisant des abréviations ou des symboles correspondant à un segment de texte dans le sens d'Huberman & Miles (1991, chap. 3). Le calcul des fréquences simples a permis de relever les items les plus cités. Les présences, codées « 1 » et les absences, codées « 0 », nous ont permis de calculer des corrélations entre les variables indépendantes (scolarité, sexe, ethnie, vécu ou non-vécu, lieu d'habitation) et les variables dépendantes (grandes variables et items). Nous avons alors classifié les items selon le pourcentage d'interviewés qui les avaient cités :

---

<sup>80</sup> Statistical Package for Social Sciences.

<sup>81</sup> Système Portable pour l'Analyse des Données. Ce logiciel statistique s'applique aux données de nature Textuelle (SPAD.T) et/ou Numérique (SPAD.N).

« beaucoup évoqués » (au moins 75%), « moyennement évoqués » (au moins 50%), « peu évoqués » (au moins 25%) et « très peu évoqués » (en dessous de 25%).

Le croisement des variables indépendantes et dépendantes et le calcul des fréquences ont nécessité l'utilisation du logiciel SPSS. Ce programme informatique nous a permis dans un premier temps de calculer les corrélations et dans un second temps de faire les tableaux croisés et le calcul de chi-carré pour mesurer le degré de la relation entre les variables dépendantes et les variables indépendantes. Nous nous sommes occupé des corrélations significatives à .01 et nous avons laissé de côté les corrélations significatives à .05. Ce programme a été utilisé pour les thèmes suivants : Origine des populations (thème 1), *Ubwoko* (thème 2), *Ubuhake* (thème 3), Évangélisation (thème 4), Colonisation belge (thème 5) et Période post-indépendance (thème 7). Concernant le thème 1, le logiciel est utilisé pour présenter les réponses à la question portant sur l'adhésion ou la non-adhésion aux informations entendues. Quant au thème 2, nous commentons les résultats des tableaux croisés sans toutefois présentés ces derniers. Cette décision est dictée par le peu de différences significatives entre les variables. Pour l'analyse du thème 6 relatif à la période de 1959 à 1962, les entretiens nous ont montré qu'au bout du compte les souvenirs étaient presque identiques pour la majorité des interviewés. En revanche, nous avons décelé des différences au niveau des successions des souvenirs racontés. Nous avons alors décidé d'analyser uniquement les 4 souvenirs cités en premier par les interviewés. Nous avons fait un comptage de mots pour calculer leurs fréquences. Pour mieux repérer les différences entre les interviewés en partant des quatre premiers souvenirs de chacun, nous avons eu recours à l'analyse factorielle des correspondances par le biais du logiciel d'analyse des données textuelles SPAD.T (Lebart & Salem, 1994). Ce logiciel qui analyse des mots constituait un moyen approprié pour classer les mots utilisés par nos interlocuteurs. Il s'agit d'une analyse qualitative intégrant une part quantitative.

En nous inspirant de Demazière et Dubar, nous avons été amené à marier une approche de compréhension (qualitative) à une approche d'explication (quantitative). Il ne s'agit nullement d'une « recette » mais les deux approches nous paraissaient convenables eu égard à notre objet d'étude et aux données disponibles.

#### **4.6. Difficultés rencontrées et tentatives de solutions**

Il nous semble important de préciser les difficultés anticipées et effectivement rencontrées dans la réalisation de ce travail. Le fait que notre recherche qui portait sur l'enseignement de l'histoire au Rwanda se soit effectuée après le génocide, lui donnait une dimension exceptionnelle. Dans l'entendement de beaucoup de Rwandais, parler de l'histoire du Rwanda renvoyait forcément aux « ethnies ». Etant nous-même Rwandais, des difficultés épistémologiques, d'implication ou de prise de distance étaient prévisibles.

##### **4.6.1. Notre statut de citoyen rwandais et de chercheur. Risque de manque d'objectivité scientifique.**

Nous sommes Rwandais et nous menons une recherche sur l'histoire de notre pays après le génocide de 1994. C'est une réalité que nous ne pouvons pas ignorer. Il nous importe de nommer, organiser, argumenter notre position singulière comme point d'appui de la recherche. En effet, celle-ci entre dans la catégorie des investigations impliquées autour d'un thème délicat et complexe : l'influence des manuels scolaires dans la construction des mémoires collectives. Une « autocritique et une auto-réflexion » (Altheide & Johnson, 1998) nous incombent dans notre rôle à la fois de « chercheur et de membre de la communauté » (Adler & Adler, 1987). Pour cela un travail sur soi est indispensable pour ne pas tomber dans l'affect ou l'émotionnel, pour nous « mettre à côté » de notre statut de Rwandais et de Tutsi (Kohn, 1997, p. 818). L'observateur doit se rappeler que le travail scientifique commence lorsqu'il arrive à distinguer et à décrire ce qui appartient à l'objet analysé (contenus des manuels, interviews avec des Rwandais), ce qui se passe auprès de l'interviewé (actes, paroles, rires, chagrin) et ce qui est propre à sa personnalité (ses sentiments, ses réactions, ses interprétations) (Kohn, 1997). En tant que chercheur, nous gardons cependant notre statut social. Il ne s'agit pas de nier notre « subjectivité » mais d'en tirer parti pour comprendre, surtout lors des entretiens, les non-dits, les interjections, et les subtilités de la langue kinyarwanda. Dans un tel type de recherche,

... le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau, auquel il s'identifie ; ce qui, en dernière analyse, rend l'angoisse inévitable et conduit aux réactions de contre-transfert. Puisque l'existence de l'observateur, son activité d'observation et ses angoisses, produisent des déformations qui sont, non seulement techniquement mais aussi logiquement, impossibles à éliminer, toute méthodologie efficace en sciences du comportement doit traiter ces perturbations comme étant les données les plus significatives et les plus caractéristiques de la recherche dans cette science. (Devereux, 1980, p. 30, cité par Kohn, 1997, p. 820)

Pour tout chercheur impliqué, « il est impossible de lâcher sa visée sociale et/ou personnelle au profit d'une visée unique de connaissances 'désintéressées'. Au contraire, celles-là sont premières, source et ressourcement de celle-ci » (Kohn, 1997, p. 819). Cette concomitance

d'objectifs peut s'avérer difficile à gérer si un des objectifs prend le dessus. Or, dans une recherche, la visée de production de connaissances devient par définition essentielle. Cependant, cette visée ne doit pas escamoter les deux autres. La conception des exigences de scientificité ne doit pas perdre de vue leur souplesse, leurs subtilités, leurs marges et leurs interstices possibles. « Vouloir se méfier trop des émotions et des intuitions conduirait à se rendre soi-même objet désincarné et déhistoricisé en se réifiant en objet de recherche » (Kohn, 1997, p. 820). Selon le même auteur (op. cit., p. 822) « le travail scientifique commence lorsque 'l'acteur' arrive à distinguer et à décrire ce qui se passe 'auprès de l'observé', de ce qui se passe 'auprès de l'observateur' lui-même - ses sentiments, réactions, interprétations, actions... - sans écarter un des deux 'côtés' ». Le travail sur soi est indispensable ! Nous avons essayé de nous y tenir et espérons y avoir réussi !

Afin de tirer parti de notre position spécifique, une exigence s'imposait : « une lucidité et une rigueur méthodologiques qui doivent exploiter la subjectivité inhérente à toute observation en la considérant comme la voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive » (Devereux, 1980, p. 30). Il fallait parvenir à rassembler ce qui nous paraissait significatif dans les récurrences et les individualités. Des réponses des interviewés, nous avons ainsi tenté de dégager la singularité des parcours et la multiplicité des langages.

Conscient de ces difficultés, nous sommes néanmoins réconforté par le fait que nous ne sommes pas le premier Rwandais à avoir fait une recherche sur un domaine qui touche de près la population rwandaise. La thèse de Murego (1975) en sciences politiques sur la révolution de 1959 ou les publications du Centre universitaire de gestion des conflits<sup>82</sup>, témoignent de la possibilité de maîtriser la subjectivité. Au cas où la recherche serait faite par un étranger, il est possible que la suspicion de partialité soit écartée. Cependant, on peut douter de la compréhension de l'information recueillie du fait des non-dits de la langue kinyarwanda et de la difficulté à comprendre le sens de ce qui est dit, c'est-à-dire des sous-entendus.

#### **4.6.2. Effet de désirabilité sociale<sup>83</sup> : choix du deuxième interviewer**

Un entretien entre Rwandais qui ne se connaissent pas suscite indéniablement la question de l'« ethnie » de l'interlocuteur. L'expérience faite lors de notre premier séjour au Rwanda a

---

<sup>82</sup> La première publication date de 2000 (parution non régulière).

<sup>83</sup> Le fait de nier les pensées menaçantes au plan psychologique pour l'individu et de présenter une image de soi favorable à autrui (cf. Crowne & Marlowe, 1960).

prouvé qu'il ne faut pas avoir peur de parler des *ethnies*. Il est impératif d'éclaircir les bases de la discussion et d'en garantir la confidentialité. Lors d'un entretien, la proximité est importante ; elle favorise l'ouverture à l'autre. C'est par cette stratégie qu'on peut gagner la confiance et obtenir des réponses utiles et pertinentes pour la recherche.

Au cours des entretiens, nos interlocuteurs étaient curieux de savoir qui nous étions. Ils nous posaient des questions du type : Où étiez-vous en 1994 ? Etes-vous journaliste ? Travaillez-vous pour un parti politique ? Quelle est la garantie que ce que je vais vous dire ne sera pas diffusé à Radio Rwanda ? Nous répondions clairement à ces questions légitimes. Le fait que nous n'étions pas au Rwanda en 1994 les rassurait dans le sens que nous n'avons pas été témoin direct des événements. Pour les plus âgés (les aînés) non scolarisés, nous disions que nous voulions écrire un livre sur le passé et qu'ils en savaient beaucoup plus que nous puisqu'ils étaient plus âgés. La tradition veut que les aînés sachent beaucoup plus que les jeunes (= *abakuru bazi byinshi kurusha abato*). Reconnaître cela les valorisait et les mettait en confiance. Ils étaient dès lors contents de parler au jeune que nous étions.

Au bout d'une dizaine d'entretiens avec des personnes de différentes catégories (Hutu, Tutsi, Twa, homme, femme, scolarisé et non-scolarisé, de ville et de campagne, jeunes et vieux), nous nous sommes rendu compte que notre interlocuteur s'assurait d'abord à qui il avait à faire ! Depuis les conflits politico-ethniques et surtout après le génocide, la méfiance entre Hutu et Tutsi fait qu'on ne s'ouvre pas à un inconnu. Qui que l'on soit, on se rassure si on s'adresse à un Hutu ou à un Tutsi. Mais cela ne suffit pas pour gagner la confiance. Un Hutu peut trahir un Hutu et un Tutsi peut trahir un Tutsi. Tout dépend donc des intérêts personnels de chacun et de la confiance établie entre les deux interlocuteurs. Nous avons anticipé cette difficulté et nous l'avons rencontrée. Elle s'est manifestée par une certaine gêne constatée chez quelques interlocuteurs. Ils refusaient de répondre à certaines questions ou étaient embarrassés de parler d'une certaine partie de l'histoire. Ils se réfugiaient dans la classique et simpliste réponse, typiquement rwandaise, lorsqu'on ne veut pas entrer en matière : *simbizi* (je ne sais pas) ou *ntabyo numvise* (je n'ai rien entendu). Pour les uns, nous les interrogeons sur une histoire qu'ils souhaitaient oublier ; pour d'autres, la difficulté de s'exprimer venait du manque de confiance puisque l'interviewer était de l'*ethnie* différente. Ainsi, certaines informations pertinentes nous étaient cachées.

Devant ce constat, l'alternative était de demander à une tierce personne de mener pour nous une

partie des entretiens. Il arrive souvent qu'un chercheur mandate une ou plusieurs personnes pour conduire des entretiens à sa place pour plusieurs raisons (faute de temps, crainte des réponses peu pertinentes suivant la position sociale occupée, etc.). Nous avons fait appel à Paul<sup>84</sup>, un compatriote d'une *ethnie* différente pour réaliser quelques entretiens. Licencié en Sciences de l'Education et directeur d'une école secondaire dans la région de Kibuye à 150 km de Kigali, Paul est un ami de longue date. Nous l'avons vu une première fois comme les autres pour lui parler de la recherche, assurer la confiance et solliciter un rendez-vous. La deuxième fois un entretien a pu être réalisé. La troisième fois, nous lui avons demandé s'il pouvait conduire un certain nombre d'entretiens dans sa région. Il était content de nous aider. Lorsque nous lui avons dit qu'il recevrait une petite rémunération, il a dit « on verra ». Nous lui avons expliqué comment il fallait s'y prendre, qu'il était primordial de gagner la confiance des gens, qu'il ne fallait pas leur faire peur par des questions brusques, qu'il était mieux de se faire « petit » surtout en face des personnes plus âgées, de ne pas contredire l'interviewé mais de lui montrer que ce qu'il dit est intéressant et pertinent, etc. Il devait interroger des Rwandais de plus de 30 ans ; des Hutu, des Tutsi, des Twa ; des hommes et des femmes ; des scolarisés et des non-scolarisés. Nous lui avons fourni le matériel (enregistreur, cassettes, piles).

Pendant deux mois, nous n'avons pas réussi à entrer en contact avec lui car les téléphones ne fonctionnaient pas et prendre un bus pour le rejoindre devenait une gageure car il pouvait ne pas être chez lui le jour de notre arrivée. Quand nous nous sommes enfin revus, il avait conduit 11 entretiens uniquement avec des Hutu et des hommes. Il nous a avoué avoir eu de la peine à trouver les Tutsi car dans cette région la plupart d'entre eux ont été décimés et les rares qu'il avait croisés ne voulaient pas parler de ces thèmes. Quant aux femmes, elles n'ont pas voulu s'exprimer. Nous nous sommes donc contenté des données qu'il nous a présentées.

Tous les entretiens ont été conduits entre le 28 février et le 12 juin 2001, et de manière individuelle. Ils ont été enregistrés lorsque l'interlocuteur le permettait. Si au contraire, pour des raisons personnelles, certains le refusaient, nous en prenions acte et procédions alors par une prise de notes. Sur les 54 entretiens réalisés, 45 ont été enregistrés. Tous ont été retranscrits et traduits du kinyarwanda en français.

---

<sup>84</sup> Prénom fictif.



#### **4.6.3. Effets pervers de la traduction**

Toute traduction induit une trahison... Le cheminement intellectuel de notre étude (lectures, questionnement de départ, construction de la problématique, etc.) s'est effectué en deux langues : le français et le kinyarwanda. La liste des chapitres des manuels envoyée au Rwanda pour solliciter la participation des compatriotes dans le choix de ce qui semblait historiquement controversé fut élaborée en français puis traduite en kinyarwanda. Les questions d'entretiens furent construites également en français pour être posées en *kinyarwanda*. Les réponses reçues et enregistrées étaient forcément dans la langue locale. Leur retranscription le fut en français. Tout ce va et vient d'une langue à l'autre peut compromettre la fidélité à la pensée de l'autre. Nous nous sommes efforcé de rester le plus proche possible du discours des interviewés.

#### **4.6.4. Difficultés à trouver des archives**

Le génocide a mis le pays à feu et à sang. Les archives de l'État ont été extrêmement endommagées. Au Ministère de la jeunesse, des sports et de la culture, on nous a montré un local de documents. Il était possible d'y rencontrer tout et n'importe quoi ! Mais la poussière et le désordre décourageaient toute recherche. C'est à l'Université nationale du Rwanda que nous avons trouvé une importante documentation. Toutes les facilités nous ont été fournies pour avoir accès aux archives qui nous intéressaient. Quelques ouvrages nous furent également fournis par l'Institut de recherches scientifiques et technologiques (IRST).

Nous avons aussi visité les archives de l'Évêché de Kabgayi, qui sont à notre avis les mieux fournies sur l'histoire du Rwanda. Cependant, l'obtention de documents fut précédé de difficiles négociations. En effet, le prêtre responsable fut très réticent à notre égard et ne nous laissa pas pénétrer dans le dépôt réservé aux archives. Or, sans aucun moteur de recherche pour avoir accès aux titres d'ouvrages disponibles, il nous était quasi impossible de travailler. Notre détermination à la consultation des documents souhaités a finalement convaincu ce prêtre. Bien que les documents nous fussent donnés au compte-goutte, ils nous furent d'une aide précieuse.

## CHAPITRE 5.           APERÇU DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE DU RWANDA : PRÉSENTATION ET ANALYSE THÉMATIQUE

En septembre 1961, le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC) élabora un projet d'enseignement de l'histoire du Rwanda pour les écoles secondaires. Avec l'indépendance, cet enseignement fut inclus dans les programmes, mais malheureusement il resta sans suite. Le nouveau Ministère de l'Éducation ne se préoccupa pas de l'enseignement de cette Histoire. Les autorités mirent l'accent sur un enseignement élitiste et développèrent les matières scientifiques et littéraires. L'histoire de la Belgique, de l'Afrique et du monde furent enseignées au détriment de celle du Rwanda. Aucun manuel d'histoire ne fut proposé aux enseignants de la première république (1962-1973). Il faudra attendre la sortie du livre *Introduction à l'histoire du Rwanda* de Heremans (1971) pour qu'il soit transformé en manuel d'histoire. En l'absence des manuels scolaires d'histoire du Rwanda pendant une grande partie de la première république, trois de nos interlocuteurs expriment leurs points de vue :

La période qui a suivi l'indépendance fut une période d'insécurité. Les Tutsi réfugiés dans les pays limitrophes au cours des massacres de 1959 et 1960 lançaient des attaques contre la nouvelle jeune armée rwandaise à majorité Hutu. Enseigner l'histoire du Rwanda revenait à parler de la monarchie Tutsi que les Hutu venaient de renverser. Ils ne voulaient plus en entendre parler. (un historien hutu)

Moi j'ai terminé l'école secondaire au Groupe scolaire de Butare en 1967. Je n'ai jamais étudié l'histoire du Rwanda, ni à l'école primaire, ni à l'école secondaire. Je ne sais pas pourquoi les autorités de la première république (1962-1973) n'ont pas voulu mettre l'histoire du Rwanda dans les programmes. Je pense que les événements de 1959 et 1960 ainsi que les massacres des Tutsi de 1963 et 1964 suite aux incursions des Tutsi réfugiés à l'étranger qui luttaient contre le pouvoir en place, ont renforcé la haine des Hutu contre les Tutsi. C'est probablement la raison pour laquelle le pouvoir hutu n'a pas voulu enseigner l'histoire du Rwanda. Ce faisant, il aurait aussi fallu parler des Tutsi. Or, les Tutsi étaient bannis. Il était même honteux de dire qu'on était Tutsi. C'est pour cette raison que certains Tutsi ont changé leur identité pour devenir Hutu. (un universitaire tutsi)

J'ai commencé à enseigner à l'école primaire en 1965. Il y avait le programme d'histoire mais nous n'avions aucun manuel. Dans ce programme, il s'agissait surtout de la révolution de 1959, des partis politiques et de la période de l'indépendance. Dans le programme d'Éducation civique, l'accent était mis sur le parti au pouvoir, le PARMEHUTU. Nous avions aussi le cours « Kurerera Imana » (éducation morale). *Kurerera Imana* était également une revue qui contenait des directives, de la méthodologie d'enseignement ainsi que le contenu de certaines matières. Certains articles relatifs à l'histoire du Rwanda servaient de fil conducteur aux enseignants. Je me souviens par exemple de l'*Ubugake* ainsi que des caractéristiques du bon chrétien après l'indépendance. Un autre article insistait sur les méfaits du communisme. (une ex-enseignante tutsi)

À travers ces trois extraits, nous trouvons peut-être l'explication de l'absence des manuels scolaires d'histoire au cours de la première république. Nous comprenons en même temps comment l'histoire était enseignée à travers d'autres branches d'enseignement.

Cela dit, la quasi-totalité des manuels et des programmes que nous avons trouvés ont été édités au cours de la deuxième république (5 juillet 1973 - 6 avril 1994). Dans son

discours-programme du 1<sup>er</sup> août 1973, le Président Habyarimana décida de procéder à une réforme de l'enseignement. Au cours du processus de préparation de cette grande réforme, l'Abbé Alexis Kagame, grand historien rwandais, conseilla aux autorités scolaires d'enseigner l'histoire du Rwanda. Sa longue carrière d'historien et sa notoriété internationale rendirent ses propositions sensibles aux oreilles des décideurs politiques. La réforme commença en septembre 1979 avec l'entrée des élèves de fin 6P en 7P. La durée de l'école primaire devait passer de 6 à 8 ans. Les premiers programmes sortirent en 1980 et les premiers manuels en 1982, y compris ceux d'histoire du Rwanda.

Tous les manuels étaient préparés par des équipes de la *Direction générale des études et recherches pédagogiques* du Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire. À chaque fois une équipe de trois à quatre personnes rédigeait le manuel et celui-ci était corrigé par une autre équipe de 4 personnes minimum. Avant la distribution des manuels dans les écoles, une signature du Ministre était indispensable.

Les manuels de l'école primaire et de l'école secondaire contenaient, généralement à la fin de chaque chapitre, un résumé et une série de questions de compréhension. Le manuel de l'école secondaire, en deux tomes (Histoire I et Histoire II), édités lors de la réforme scolaire, comportaient un ou plusieurs « textes de lecture » à la fin du chapitre ou du sous-chapitre. Généralement des citations tirées des livres d'histoire de référence et minutieusement choisis complétaient le texte du manuel. Le manuel *Heremans*, - dont l'intention de l'auteur n'était pas d'en faire un manuel -, met en annexe des extraits des programmes des partis politiques de 1959, des discours politiques du Président Kayibanda (Nkundabagenzi, 1961).

## **5.1. Présentation des manuels, des programmes et d'autres documents connexes**

### **5.1.1. Enseignement primaire**

#### **5.1.1.1. Présentation des manuels scolaires d'histoire**

Le *livre de l'élève* n'existait pas. Cependant, il était possible pour les parents d'acheter le *livre du maître* pour leurs enfants.

Pour faciliter la tâche de l'enseignant, toute séquence comportait les parties suivantes : objectifs, préparation du matériel didactique avant la séquence, contenus à enseigner pendant la séquence, exercices de compréhension et d'évaluation en fin de chapitre, invitation à noter le résumé au tableau noir pour que les élèves puissent le copier dans leur cahier.

**Tableau 9 :** Présentation des manuels de l'enseignement primaire

Titre	Auteur	Editeur	Lieu et date d'édition	Période d'utilisation	Nombre de pages	Degré
Histoire, Géographie, Education civique	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, novembre 1982	1982-1994	14 pages sur l'histoire, aucune page ne porte sur les thèmes que nous abordons	4P, livre du maître
Histoire, Géographie, Education civique	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, avril 1983	1983-1994	51 pages sur l'histoire dont 41 pages sur les thèmes abordés	5P, livre du maître
Histoire, Géographie, Education civique	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, avril 1985	1985-1994	87 pages sur l'histoire dont 7 pages sur les thèmes abordés	6P, livre du maître
Histoire, Géographie, Education civique	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, septembre 1982	1982-1994	59 pages sur l'histoire, aucune sur les thèmes abordés	7P, livre du maître
Histoire, Géographie, Education civique	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, septembre 1982	1982-1991	95 pages sur l'histoire dont 57 pages sur les thèmes abordés	8P, livre du maître

S'il le souhaitait, l'enseignant n'avait qu'à suivre ces indications. Cela étant, une telle préparation préalable pouvait être source de paresse dans la préparation personnelle de l'enseignant et dans la recherche de documentation complémentaire. Quant aux auteurs, nous savons qu'ils étaient des fonctionnaires du Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire. Leurs noms étaient généralement cités dans la préface signée par le Ministre.

### 5.1.1.2. Présentation des programmes scolaires d'histoire

**Tableau 10 :** Présentation des programmes de l'enseignement primaire

Titre	Auteur	Editeur	Lieu et date d'édition	Période d'utilisation	Degré
Programme(en kinyarwanda)	MINEDUC <sup>85</sup>	MINEDUC	Kigali, septembre 1980	1980-1991	4P, 5P, 6P, 7P & 8P
Programme, période de transition, école primaire (en kinyarwanda)	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, octobre 1991	1991-1994	4P, 5P, 6P & 7P

Ces programmes contenaient les intitulés des chapitres et sous-chapitres. Les savoirs et les savoir-faire y étaient nettement distincts. Ils contenaient aussi la répartition des cours, c'est-à-dire la charge horaire hebdomadaire et la durée de chaque séquence. Dès 1990, le pays est entré dans une période de guerre menée par le Front Patriotique Rwandais à majorité tutsi.

<sup>85</sup> MINEDUC : Ministère de l'Education nationale (appellation de 1962 à 1981 et dès 1998) ; MINEPRISEC et MINESUPRES : Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (appellation de 1982 à 1997).

Cette guerre donna l'occasion en 1991 aux mouvements contestataires hutu de l'intérieur du pays de se révolter contre le gouvernement. Les Hutu du sud et du centre du pays ne supportaient plus la ségrégation régionale menée par les Hutu du nord, région du Président. Ces mouvements exigeaient le multipartisme. Le président Habyarimana s'inclina devant ces contestations et nomma un Premier Ministre hutu originaire du Sud. Ces changements politiques importants entraînent des bouleversements dans le milieu scolaire. Ainsi, la réforme de 1979 fut abandonnée. L'école primaire revint progressivement à 6 ans. C'est ainsi qu'en 1991, il y eut un programme de transition dans l'enseignement primaire.

### 5.1.1.3. Autres documents susceptibles d'avoir été utilisés par les enseignants

**Tableau 11** : Présentation d'autres documents susceptibles d'avoir été consultés

Titre	Auteur	Editeur	Lieu et date d'édition	Période d'utilisation	Degré
Recyclage des inspecteurs d'arrondissements et de secteurs <sup>86</sup> (en kinyarwanda)	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, août 1983	1983-1994	4P, 5P, 6P & 8P
Rapport des séminaires d'évaluation des curricula et des manuels de l'enseignement primaire	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, septembre 1986	1986-1994	4P, 5P, 6P & 7P

Le document *Recyclage des inspecteurs d'arrondissements et de secteurs*, en langue kinyarwanda, donne le programme et la répartition de tous les cours dispensés à l'école primaire (de la 1P à la 8P). Ce recyclage était préparé par la direction des programmes du Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire. Il était disponible chez les inspecteurs de secteurs et par conséquent susceptible d'être consulté par les enseignants.

Le *Rapport des séminaires d'évaluation des curricula et des manuels de l'enseignement primaire*, préparé par la *Direction de la Réforme scolaire et du perfectionnement du personnel* au Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, a évalué et mis à jour les programmes de la réforme en cours. Les tableaux 12, 13 et 14 présentent les contenus prévus en 1983 et 1986 pour l'école primaire.

#### 4P

**Tableau 12** : Programmes de la 4<sup>e</sup> année de l'école primaire

<sup>86</sup> Le secteur a la taille d'une commune genevoise et l'arrondissement celle d'un canton suisse. Le tout étant sous le contrôle du Ministère de l'enseignement primaire et secondaire à Kigali.

Items	Programme 1982	Programme 1986
Le jour	x	x
Mois	x	x
Année	x	x
Ligne du temps	x	x
Siècle (Ikinyejana)	x	x
Lignage familial (parents, grands-parents, arrière-grands-parents)	x	x
Ethnies rwandaises, ordre d'arrivée, activités	-	x
Les trois derniers rois du Rwanda, règne, principaux événements	-	x

Comme nous pouvons le constater, le programme de 1986 introduit la notion d'ethnies en 4P. À 10/11 ans, les élèves sont sensibilisés aux différences entre les Rwandais.

## 5P

**Tableau 13** : Programmes de la 5<sup>e</sup> année de l'école primaire

Items	Programme 1983	Programme 1986
Le coup d'Etat de Rucunshu, intronisation de Musinga	x	x
Arrivée des Allemands au Rwanda	x	x
Administration allemande	x	x
Œuvres des Allemands	x	x
Arrivée des religions étrangères	x	x
Départ des Allemands	x	x
Arrivée des Belges, leurs relations avec le pouvoir monarchique au Rwanda	x	x
Réalisations belges dans les domaines administratif, économique, éducatif, culturel, social	x	x
Elections de 1952 et 1956	x	x
Ubugukuru	x	x
Manifeste des Hutu	x	x
Causes et conséquences de la révolution des Hutu	x	x
Indépendance du Rwanda	x	x

Les programmes de 1986 sont identiques à ceux de 1983.

## 6P

**Tableau 14** : Programmes de la 6<sup>e</sup> année de l'école primaire

Items	Programme 1985	Programme 1986
Sources de l'histoire du Rwanda (traditions orales)	x	x
Origine des populations (Twa, Hutu, Tutsi) et activités	x	x
Civilisation traditionnelle du Rwanda	x	x
Vie sociale dans le Rwanda traditionnel	x	x
Vie spirituelle dans le Rwanda traditionnel	x	x
Administration dans le Rwanda traditionnel	x	x
Principautés <sup>87</sup> des Hutu et des Tutsi dans le Rwanda traditionnel	x	x
Création du Rwanda	x	x
Invasions des Banyoro (provenance d'Uganda)	x	x
Conquêtes du Rwanda de Mutara I Semugeshi à Kigeli IV Rwabugiri.	x	x
Administration belge avant l'arrivée des Européens	x	x

Les programmes de 1986 sont identiques à ceux de 1983.

Trois choses se dégagent de ces tableaux :

<sup>87</sup> Entités territoriales dirigées soit par des princes hutu soit par des princes tutsi.

- (1) Aucun changement en 5P et en 6P dans les programmes de 1986 par rapport à ceux de 1983 ;
- (2) L'introduction de la notion d'*ethnie* dans le nouveau programme de 4P de 1986;
- (3) L'histoire des trois derniers *Bami* (singulier Mwami) du Rwanda et les principaux événements sous leurs règnes en 4P. Cela étant, tout connaisseur de l'histoire du Rwanda n'ignore pas que c'est au cours des trois derniers règnes que les termes Hutu, Tutsi et Twa ont réellement pris un sens *ethnique* et que c'est vers la fin de la colonisation et de la monarchie que les tensions ont été très fortes entre Hutu et Tutsi. Pour le lecteur, il convient de rappeler brièvement ces trois derniers *Bami*, les principaux événements de leurs règnes et leurs conséquences.

**Musinga** (1896-1931) : En 1926, le Résident belge Mortehan, soutenu par Mgr Classe, introduisit sa réforme qui supprima les postes administratifs tenus par les Hutu. En 1959, les leaders hutu accusèrent les Tutsi de n'avoir pas partagé le pouvoir avec eux.

**Rudahigwa** (1931-1959) : Il fut intronisé par Mgr Classe et par le Résident Ryckmans. C'est sous son règne que les Belges introduisent la carte d'identité avec la mention ethnique. Vers 1957, il eut des relations difficiles avec Mgr Perraudin et avec le Vice-gouverneur général Harroy.

**Ndahindurwa** (1959-1961) : Il fut chassé par les leaders du Parmehutu avec l'appui de l'administration belge et son mentor l'Église catholique. Le Parti Parmehutu gagna le référendum et la République fut proclamée.

Eu égard aux nouveaux objets d'enseignement introduits en 4P (première année d'enseignement d'histoire du Rwanda) en 1986 et à leur nature portant sur les trois groupes *ethniques*, nous faisons l'hypothèse d'une volonté du pouvoir politique d'enseigner, très tôt, les différences entre les groupes composant la population rwandaise. Même si ce nouveau programme n'était pas accompagné de nouveaux manuels, nous faisons l'hypothèse que la plupart des enseignants l'ont suivi, vu la sensibilité du thème ! Si nous parlons d'une décision politique dans ce changement de programmes et des thèmes introduits, c'est que nous faisons également l'hypothèse que le gouvernement était au courant des préparatifs de la conférence de 1987 à Washington de la diaspora tutsi au cours de laquelle les Tutsi réaffirmèrent leur volonté de retourner dans leur pays d'origine. Réfugiés à l'étranger entre 1959 et 1964 ou en 1973, le retour au pays de ces exilés leur était interdit par les gouvernements de Kayibanda et de Habyarimana. En 1986, le gouvernement devrait s'attendre à ce que cette réunion prévue en 1987 le critique et lui fasse ombre au niveau international. D'où la décision de prendre les

devants et de chercher des appuis futurs dans la population en proposant un enseignement de l'histoire axé sur différences entre les Hutu et les Tutsi.

## 5.1.2. Enseignement secondaire

### 5.1.2.1. Présentation des manuels scolaires d'histoire

Tableau 15 : Manuels de l'enseignement secondaire

Titre	Auteur	Editeur	Lieu et date d'édition	Période d'utilisation	Nombre de pages	Degré
Introduction à l'histoire du Rwanda	HEREMANS, Roger	Editions rwandaises	Kigali, 1971	1971-1987	63 pages dont 45 pages portent sur les thèmes abordés	Tous les degrés où l'histoire du Rwanda était au programme
Histoire, 1 <sup>e</sup> année du TC	MINEDUC	MINEDUC	Kigali, septembre 1977	1977-1982	85 pages dont 33 portent sur les thèmes abordés	1 <sup>e</sup> année du TC (13/14ans)
Histoire du Rwanda (Histoire I)	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, février 1987	1987-1994	147 pages dont 83 portent sur les thèmes abordés	<b>1<sup>e</sup> année</b> : filière <i>agricole et vétérinaire ; technique ; sciences ; social ; infirmières.</i> <b>2<sup>e</sup> année</b> : filière <i>technique ; art.</i> <b>3<sup>e</sup> année</b> : filière <i>lettres ; secrétariat.</i> <b>5<sup>e</sup> année</b> : filière <i>normale primaire.</i> <b>6<sup>e</sup> année</b> : filière <i>latin et langues modernes ; économie et commerce ; droit et administration</i>
Histoire du Rwanda (Histoire II)	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, octobre 1989	1989-1994	168 pages dont 132 portent sur les thèmes abordés	Voir Histoire I (pas d'histoire du Rwanda en 4 <sup>e</sup> année)

Le livre de Heremans fut distribué à tous les professeurs d'histoire du secondaire par le Ministère de l'Education nationale et devint le « manuel scolaire » d'histoire<sup>88</sup>. En avril 1976, le Ministère de l'Education élabora un manuel d'histoire pour la première année du Tronc Commun. Au cours de la réforme qui a débuté en 1979, la *Direction générale des études et recherches pédagogiques* publia un manuel intitulé *Histoire du Rwanda*. Celui-ci était divisé en deux parties complémentaires (voir chapitre 3).

<sup>88</sup> Quand nous étions à l'école secondaire dans les années 80, notre professeur d'histoire utilisait ce livre. Il notait le contenu au tableau noir et nous copions dans nos cahiers.



### 5.1.2.2. Présentation des programmes scolaires d'histoire

Le programme proposé par l'Abbé Kamiya en 1961 fut le premier programme d'histoire du Rwanda. Le document ne révélait ni les thèmes ni les chapitres à aborder. En revanche, il proposait les degrés qui allaient recevoir cet enseignement.

Tableau 16 : Programmes de l'enseignement secondaire

Titre	Auteur	Editeur	Lieu et date d'édition	Période d'utilisation	Degré
Projet de programme d'histoire	KAMIYA Ildfonse	SNEC	Kigali, septembre 1961	Projet en discussion	Dernière année du secondaire général (1 <sup>e</sup> année) + dernière année de l'école moyenne pédagogique (4 <sup>e</sup> année)
Programmes, enseignement secondaire	MINEDUC	MINEDUC	Kigali, avril 1976	1976-1982	TC (13/14 ans), 1 <sup>e</sup> année, 1 <sup>e</sup> trimestre.
Session de formation accélérée des enseignants des 1 <sup>ères</sup> années du secondaire	MINEPRISEC	MINEPRISEC	Kigali, juillet 1991	1991-1994	Programme des 1 <sup>ères</sup> années du secondaire (toutes)

L'année 1991 fut celle de la réintroduction du Tronc Commun. Pour ce faire un nouveau programme d'histoire fut élaboré pour les premières années du secondaire. Le *tableau 16* montre un seul changement de taille. C'est la « disparition » des chapitres sur « la succession des ethnies ». En revanche, nous remarquons dans le nouveau programme l'insistance sur les notions de « clan » et de « lignage » et l'ajout d'un chapitre sur les notions de temps et de chronologie. Notons que ce nouveau programme n'était pas accompagné de manuels. Il est donc difficile de savoir s'il a été respecté. De plus, dans l'ancien programme, l'histoire du Rwanda en 1<sup>e</sup> année ne concernait que les filières agricole, vétérinaire, technique, social, infirmières et sciences. Pour les autres filières où l'histoire du Rwanda était enseignée soit en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année, les notions sur la succession des ethnies restaient inchangées. A l'école primaire, ces notions sont restées programmées en 4P et en 6P. Cette révision des programmes au niveau secondaire n'a concerné que la 1<sup>ère</sup> année.

Tableau 17 : Principaux éléments des programmes pour les premières années du secondaire dans les manuels Histoire I et Histoire II et dans le document « session de formation accélérée des enseignants des 1<sup>ères</sup> années du secondaire »

Items	Histoire I (1987)	Histoire II (1989)	Curriculum d'histoire (1991)
Principales sources de l'histoire du Rwanda (orales, écrites, archéologiques)	x		x
Premiers peuplements du Rwanda	x		Curieux : rien sur le peuplement et les ethnies
Définition des termes appliqués à l'organisation interne de la société rwandaise traditionnelle (ethnie, clan, tribu, lignage)	x		x (on ne parle ni d'ethnie ni de tribu, uniquement de clan et lignage)
Le Rwanda sous la dynastie Nyiginya (1312-1896) (chronologie de Vansina)	x		x
La civilisation traditionnelle du Rwanda (vie économique, vie spirituelle, société traditionnelle)	x		x
Le Rwanda sous l'administration allemande (1894-1916)		x	x
Le Rwanda sous l'administration belge (1916-1962)		x	x
Le Rwanda indépendant (1962-1975)		x	
Introduction à l'histoire (notion de temps, chronologie)			x

### 5.1.2.3. Autre document susceptible d'avoir été utilisé par les enseignants : le numéro 4 de la revue *Éducation et Culture*<sup>89</sup> (mai-août, 1979)

Ce numéro n'était pas un numéro comme les autres. Il portait un cachet spécial. Élaboré conjointement par la Direction générale des études et recherches pédagogiques avec la Direction générale de la culture et des beaux-arts au Ministère de l'éducation nationale, il présentait la « Réforme scolaire ». L'on comprend donc pourquoi il fut diffusé à large échelle, et notamment dans toutes les écoles secondaires. Rédigé en langue française, il fut distribué à un grand nombre « d'intellectuels » et aux expatriés car le gouvernement se devait de convaincre du bien-fondé et de l'utilité « absolue » de la réforme scolaire. Ne l'oublions pas, le Général Habyarimana, après son coup d'Etat de 1973, se prononça pour une réforme scolaire dans son discours-programme du 1 août 1973.

Ce numéro était divisé en cinq sections dont chacune avait son importance.

**Section I : L'éducation traditionnelle.** Avant de parler de l'éducation traditionnelle de l'enfant rwandais, la revue s'attarde sur l'opposition entre les Hutu et les Tutsi. Elle évoque la succession des groupes *ethniques*, les caractéristiques de chacun d'eux ainsi que les modes d'installation. Elle se livre à une critique acerbe de la société rwandaise féodale :

Dans la société rwandaise féodale, la cour des monarques disposait d'une école où la jeunesse acquérait les valeurs féodales. Cette jeunesse restreinte en nombre était initiée aux valeurs que nous rejetons actuellement. A cette époque en effet, les valeurs comme la recherche d'un métier concret, la noblesse des sentiments sincères, l'esprit de solidarité et de miséricorde se trouvaient dévaluées et étaient remplacées, dans l'antre du pouvoir par un esprit d'intrigue comme on en trouve dans toutes les cours et les palais du monde. D'autre part, l'éducation à la cour inculquait à la jeunesse un esprit malicieux dû à l'incertitude perpétuelle qui y régnait. Il s'y développe, une survalorisation de la rhétorique car, il faut bien le croire, les meilleurs de la cour rwandaise furent ceux qui savaient se faire remarquer par de bonnes paroles convaincantes et touchantes. C'est à cette même époque que la jeunesse aristocratique et ses proches perdirent le goût du travail. (p. 11)

<sup>89</sup> Voir Maniragaba & Gasarasi (1979).

Les auteurs ajoutaient que dans la formation professionnelle, « la sympathie personnelle épaulant la ségrégation raciale était monnaie courante dans le système d'enseignement de ce temps. C'est la raison pour laquelle des responsabilités confiées à ces *sympathiques beaux garçons* ne furent jamais assumées du fait de leur incompetence » (pp. 24-25).

Comme nous pouvons le constater, la revue brossait un tableau qui opposait surtout les Hutu et les Tutsi. Elle rejetait les valeurs féodales calquées sur le Tutsi et critiquait une formation traditionnelle axée plus sur la parole que sur le travail. En filigrane, les auteurs veulent faire croire que le Tutsi « parle beaucoup » alors que le Hutu « travaille et fait vivre celui qui parle ». La revue oubliait que la société rwandaise traditionnelle est une société orale et que la valorisation de la musique, du chant, de la poésie, de la parole, fait partie de la sauvegarde de la culture traditionnelle. L'utilisation de la métaphore pour évoquer les jeunes Tutsi donne l'impression d'un sentiment d'infériorité culpabilisante. Ce complexe d'infériorité semble poursuivre une majorité de Rwandais et expliquer en partie le génocide de 1994. Cependant, ce numéro spécial affirmait que « la valeur culturelle de l'éducation de l'enfant est restée un des points communs où les trois ethnies se retrouvent en plein accord » (p. 7).

## **Section II : Le Rwanda colonial et indépendant : éducation et acculturation**

Cette partie de la revue relate l'éducation et l'acculturation pendant la période coloniale. Elle continue à s'attaquer au pouvoir tutsi et « salue dans un premier temps l'arrivée des Européens et des missionnaires comme une libération contre les séquelles de la féodalité, régime où l'homme mourait ou vivait selon les humeurs de la journée de la Reine mère ou du Roi » (p. 15). La revue se fait l'écho de l'Église catholique et le porte-parole des Hutu. « La première œuvre missionnaire fut d'enseigner. Le modèle proposé de Jésus-Christ, homme juste, sacrifié pour son amour des hommes, rencontra plusieurs aspects de la culture nationale et les plus grands adeptes se rencontrèrent parmi les masses des populations rurales, malheureuses » (p. 16). Tout connaisseur de l'histoire du Rwanda ou toute personne avertie comprendra que l'expression « les masses des populations rurales malheureuses » fait référence aux Hutu, plus nombreux que les autres groupes. Cependant lorsque les actes des missionnaires n'étaient pas favorables aux Hutu, la revue n'hésitait pas à les traiter comme amis des Tutsi :

Pour l'éducation de la jeunesse, une seule école avait été tolérée, une école non religieuse, où pourraient être enseignés aux fils des Chefs Tutsi le kiswahili, la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Le christianisme, pour réussir, se rangea du côté des puissants et dès le début déjà, abonda dans le sens de la féodalité, inaugura lui aussi le favoritisme des fils des chefs, consacra par là la ségrégation ethnique, dont souffriront les enfants Hutu jusqu'à la veille de l'indépendance nationale que leur apportera la grande Révolution de 1959. (p.16)

Les auteurs de la revue vont encore plus loin dans les critiques : « Les missionnaires ne firent aucune adaptation de leur religion aux réalités du pays qu'ils venaient de saccager moralement. Ils imposèrent tout ce qu'ils voulaient pratiquant ainsi un lavage de cerveaux qui devait aboutir à l'aliénation mentale » (p. 16).

L'école d'Astrida dans le sud du pays, fondée et dirigée par les missionnaires, acceptait tous les enfants hutu et tutsi (Mbonimana, 1981). Cependant, la section d'administration n'était réservée qu'aux enfants des chefs tutsi. Donc tous les Tutsi n'y avaient pas accès. Cette préférence était un ordre de Mgr Classe, en vue de former les futurs collaborateurs proches du pouvoir.

Toujours dans la justification de la réforme, les auteurs de la revue critiquent également l'enseignement pendant la première république. « Après l'indépendance, le Gouvernement de la République rwandaise a réussi des efforts louables, mais la ségrégation ethnique n'a été supprimée que superficiellement. Ce fait était imputable aux cadres de l'époque qui eux aussi incarnaient les restes de la féodalité et de la ségrégation ethnique » (p. 34). Les auteurs vont jusqu'à imputer l'origine des troubles *ethniques* de 1972 et 1973 au mécontentement des étudiants hutu à cause de « la supériorité numérique des étudiants tutsi dans l'enseignement au Rwanda » (p. 34). Cependant, nous verrons lors des entretiens, que deux personnalités ayant servi dans les régimes de la première et de la deuxième république, renvoient la responsabilité de la révolte des étudiants hutu et des massacres des Tutsi, aux Hutu du Nord dirigés par le Colonel Habyarimana. Après l'indépendance, le nombre de Tutsi dans les écoles secondaires a été dramatiquement réduit. En 1973, il était facile pour Habyarimana d'utiliser comme alibi le problème ethnique car celui-ci était sensible surtout chez les Hutu. « Habyarimana voulait prendre le pouvoir et il fallait trouver une raison à donner à la population majoritairement Hutu », nous confiait un ancien haut fonctionnaire de l'État.

### **Section III : La réforme de l'enseignement au Rwanda**

Ce chapitre consacrait de nombreuses pages aux discours officiels du Président de la république et du Ministre de l'éducation pour justifier la nécessité et les résultats « extraordinaires » attendus de la réforme scolaire. Il donnait des directives sur la durée des études et les programmes d'enseignement ainsi que les objectifs (augmentation du nombre d'élèves, construction des écoles, formation des enseignants).

**Section IV : Le plan d'application de la réforme et les moyens à mettre en œuvre.** Cette section traitait de la mise en place des structures administratives qui accompagnaient la réforme. On y trouvait notamment la création de l'*imprimerie scolaire* et le renforcement du *Bureau pédagogique national*. C'est en septembre 1981 que les premiers élèves terminaient la 8P et entraient au secondaire.

**Section V : Principaux projets d'application de la réforme scolaire.** Cette partie de la revue portait sur les différents budgets et leurs affectations.

## **5.2. Analyse des contenus des manuels scolaires**

### **5.2.1. Thème 1 : Origines des populations**

Le thème des origines des populations figure dans tous les manuels du secondaire et uniquement dans les manuels de *6P* (1985, pp. 133-139) et de *8P* (1982, pp. 97-99) de l'école primaire.

#### **5.2.1.1. Les Twa**

Tous les manuels évoquent les Twa comme premiers habitants du Rwanda mais aucun n'ose donner une date d'arrivée. Ils seraient originaires de la forêt d'Afrique centrale et vivaient principalement de la cueillette et de la chasse (6P, p. 133 ; 8P, p. 97 ; Heremans, p. 19 ; TC, p. 25 ; Histoire I, p. 9). Tous les manuels reconnaissent que les Twa du Rwanda se répartissent en deux groupes : d'une part les *impunyu* ou chasseurs habitant les hautes montagnes et d'autre part les potiers (céramistes) qui vivaient au milieu des autres groupes de population. Le manuel *Histoire I*, ajoute que les Twa étaient réunis en « groupes de famille » (p. 9) et que les céramistes « troquaient leurs pots contre les produits de l'agriculture » (p. 10). Selon ce manuel, « ils ont su garder leur identité culturelle en conservant leurs techniques spécifiques de la chasse ou de la poterie » (p. 9).

Le manuel *8P* répète le manuel *6P* sous forme de révision. Les manuels du secondaire racontent en français ce que ceux de l'école primaire racontent en kinyarwanda. La particularité du manuel *Histoire I* est qu'il étoffe un peu le contenu des autres manuels.

#### **5.2.1.2. Les Hutu**

Issus des peuples « Bantous », les Hutu sont arrivés après les Twa « entre le 7<sup>e</sup> et le 10<sup>e</sup> siècle » de notre ère en provenance de la région du « Tchad », du « Cameroun » et du « Nigéria » (6P, p. 135 ; 8P, p. 97 ; Heremans, p. 19 ; TC, p. 25 ; Histoire I, p. 14). Ce dernier manuel consacre 4

pages de textes et 3 pages de cartes aux Hutu en montrant leur origine. Les Bantous « se retrouvent en Afrique centrale et dans la zone interlacustre » (6P, p. 135 ; 8P, p. 97 ; Heremans, p. 19 ; TC, p. 25 ; Histoire I, p. 14). Le manuel 6P mentionne que « les Hutu sont membres de la grande famille *Bantu*. Ils ont reçu ce nom grâce au *kinyarwanda* contenant le radical « ntu » (p. 135). L'interprétation de cette phrase sous-entend que le *kinyarwanda* serait la langue des Hutu. D'ailleurs le manuel *Histoire I* tranche : « Dès l'arrivée des Tutsi dans le pays ils adoptèrent la langue et certaines coutumes des agriculteurs sédentaires » (p. 128).

Le principal métier de ces populations aurait été « l'agriculture » (6P, p. 135 ; 8P, p. 97 ; Heremans, p. 19 ; TC, p. 25 ; Histoire I, p. 14). Grâce à elle, ils se seraient liés d'amitié avec leurs prédécesseurs Twa qui leur donnaient des terres à défricher en échange de cadeaux :

Le chef de famille des Hutu donnait des cadeaux appelés « *urwugururo* » sous forme de chèvres ou autre chose. Le Twa lui octroyait une parcelle avec des barrières claires. Cette parcelle portait le nom de « *ubukonde* ». Le Hutu qui la recevait s'appelait « *umukonde* ». Les Hutu qui arrivaient en dernier et qui ne trouvaient plus de parcelles en empruntaient aux autres Hutu. Cela s'appelait « *ubugererwa* ». L'emprunteur appelé « *umugererwa* » devait offrir de la bière ou autre chose au propriétaire de la parcelle avant de commencer à cultiver. Chaque fois qu'il récoltait, il donnait une partie des récoltes au propriétaire de la parcelle en signe de reconnaissance et de remerciement. L'*umugererwa* devait cultiver pour l'*umukonde* et exécuter certaines tâches pour lui. L'*umugererwa* pouvait devenir *umukonde* en recevant des parcelles qu'il pourrait à son tour louer aux moins fortunés ou aux nouveaux venus. (6P, p. 135)

Cette pratique de l'*ubukonde* avait des similitudes avec l'*ubuhake* : recherche de ce qu'on n'avait pas ; exécution de certaines tâches en contrepartie ; échanges économiques et renforcement des relations entre les familles. Les deux se distinguaient par le fait que l'*umugererwa* (client) recevait d'abord des parcelles et exécutait ensuite des tâches pour l'*umukonde* (patron) et que l'*umukonde* ne pouvait pas être *umugererwa*.

L'offrande « *urwugururo* » est citée par le manuel *Histoire I*, en insistant sur le fait que « le Chef Pygmée exigeait un droit appelé « *urwugururo* » (ouverture). Cette offrande était consommée en commun par tout le groupe pygmée. C'est de cette manière que les Bantu reconnaissaient la préséance des Pygmées et leur droit antérieur sur la forêt » (p. 16, tiré de Kagame, 1972, p. 25). Le manuel parle de l'exigence d'offrande par les Pygmées et ajoute que les Hutu « vivaient en parfaite symbiose avec les chasseurs » à cause des échanges de biens.

Le manuel *Histoire I* mentionne une différence dans la façon dont les Hutu et les Tutsi sont arrivés : « L'installation des Bahutu au Rwanda comme celle des autres populations Bantu ne s'est pas faite par déferlement à la manière d'envahisseurs guerriers. Leur mise en place s'est

opérée par glissement insensible » (p. 14). Les Hutu *s'installent* d'une façon *insensible*, sans bruit, sans déranger leurs prédécesseurs. Les Tutsi *déferlent* à la manière d'une armée et sont des *envahisseurs*, donc des étrangers.

Le manuel 6P ajoute « l'élevage des chèvres et des vaches » à l'activité principale d'agriculteur des Hutu (...bali bafite n'amatungo nk'ihene n'inka) (p. 136). Ceci est très intéressant à savoir pour la suite du contenu des manuels, car le manuel reconnaît la possession des vaches par les Hutu.

Les manuels 8P et *Heremans* évoquent un autre élément que les autres manuels ne mentionnent pas. Il s'agit de la formation des royaumes hutu. Selon le manuel 8P « des familles Hutu habitaient en groupes et se choisissaient un responsable appelé *Umwami* (roi) » (p. 97). Le manuel *Heremans* mentionne les « petits états ou toparchies » dirigés par un *Mwami* (roi) » appelé *umuhinza*. L'auteur traduit ce terme par « patriarche éminent » (p. 19). Il ajoute qu'« ...au moment de la conquête des Batutsi, le titre *umuhinza* prit la signification d'usurpateur ou de rebelle » (p. 19). Or, le manuel de 8P nous apprend que « le *Mwami* Hutu prenait le titre de *umuhinza* à partir du moment où son État était conquis par les Tutsi » (p. 99).

Le manuel 8P énumère les principaux royaumes hutu et souligne les responsabilités du *Mwami* hutu. Il était notamment le gardien du « tambour », l'emblème de la royauté (p. 97). A sa mort, le *Mwami* Hutu était enterré « dans une peau de taureau » (*Heremans*, p. 20 ; 8P, p. 99 ; 6P, p. 136). Cet indice suggère que les Hutu pratiquaient l'élevage des bovins, sinon où trouvaient-ils cette peau de taureau. Certains auteurs (Rossel, 1992) relèvent que les Hutu auraient élevé du gros bétail. Cependant les manuels passent sous silence cette éventualité.

### 5.2.1.3. Les Tutsi

Dans tous les manuels, l'arrivée des Tutsi est située après celle des Twa et des Hutu. Le manuel TC (p. 29) ne précise pas de date d'arrivée alors que les manuels 6P (p. 137), *Heremans* (p. 22) et *Histoire I* (p. 19) mentionnent que les Tutsi « sont arrivés entre le 10<sup>e</sup> et le 14<sup>e</sup> siècle » (p. 19). Leur provenance, comme celle des « peuples qui leur seraient apparentés (Tutsi du Burundi, Hima d'Uganda et de Tanzanie, Massai du Kenya) » est située au « Nord-Est de l'Afrique, au Soudan ou en Ethiopie » (6P, p. 137 ; *Heremans*, p. 21 ; *Histoire I*, p. 18). Leur activité d'éleveurs de vaches est citée dans tous les manuels.

*Heremans* qualifie l'arrivée des Tutsi « plutôt d'infiltration que de conquête » (p. 22). Le manuel *Histoire I* donne deux versions. D'une part « leur arrivée au Rwanda résulte d'une série de raids de pillages et de conquêtes qui auraient permis leur imposition aux populations hutu », d'autre part « leur petit nombre et leur manque de cohésion n'auraient pas favorisé une entrée guerrière » (p. 19). Le manuel ajoute que la première version constitue une hypothèse à réfuter puisque ces pasteurs suivaient les zones herbeuses et que par conséquent ils se déplaçaient lentement. Ce que l'auteur appelle « le manque de cohésion » vient du fait que chaque groupe familial se déplaçait avec ses troupeaux sans concertation avec d'autres familles.

Quant à l'organisation politique des Tutsi, *Heremans* dit que « leurs structures étaient similaires aux toparchies Hutu » (p. 22). À ce propos, l'auteur cite de Lacger (1939) selon lequel « les nouveaux venus n'ont trouvé rien de mieux que de coucher dans le lit de leurs prédécesseurs » (p. 58). Cela dit, les Tutsi n'auraient rien inventé, se seraient servis de ce qu'ils trouvèrent, se seraient vite assimilés. Le manuel *8P* montre que « dans la pratique, les devoirs et les droits des Bami Hutu ainsi que leurs caractéristiques étaient identiques à ceux des Bami Tutsi (responsabilité de la cérémonie de l'*Umuganura* (partage) ; tambour comme emblème du pouvoir ; responsabilité de la Reine mère dans les affaires politiques, etc.) » (p. 99). Si réellement les deux groupes provenaient de régions différentes, on peut se poser la question des similitudes au niveau de leurs caractéristiques.

Les relations entre les deux groupes se sont concrétisées et élargies lorsque « les Tutsi se sont rapprochés des Hutu, surtout leurs chefs, leur ont offert des vaches, sont devenus amis et se sont mariés entre eux » (6P, p. 137). Le manuel précise les cadeaux de vaches faits (babagabira inka) aux Hutu. Le manuel *Heremans* (p. 22) évoque le « prêt de bétail sous le système de l'*ubuhake* ». Cependant, il oublie de mentionner le « don » puisque certaines vaches étaient reçues gratuitement, par amitié. S'agit-il d'une omission délibérée ou de l'ignorance de l'auteur ? Quoi qu'il en soit, le manuel *6P* souligne les relations de bonne entente qui se sont développées entre les deux groupes. « Arrivés au Rwanda depuis l'Est du pays, les Tutsi ont obtenu des parcelles et des pâturages en échange des produits de l'élevage. De ces pâturages, ils ont créé un premier territoire qu'ils ont appelé *Rwanda* avec pour capitale *Gasabo* à l'Ouest du lac Muhazi » (6P, p. 137)<sup>90</sup>. À la même page, le manuel poursuit en mentionnant que « les Hutu les ont suivis et sont devenus leurs collaborateurs et les ont aidés dans la conquête des autres

---

<sup>90</sup> Rappelons que la tradition orale mentionne *Gasabo* comme le point de départ du Rwanda. En descendant du ciel, *Gihanga* et ses fils *Gatwa*, *Gahutu* et *Gatutsi* se seraient installés à *Gasabo*.



territoires ». Évoquant l'origine mythique des Rwandais, Heremans rapporte que Sabizeze (surnommé Kigwa), son frère Mututsi et leur sœur Nyampundu, apparurent un jour dans le Nord-Est du Rwanda. Leur apparition fut si soudaine qu'on les nomma les *Bimanuka* (les descendus du ciel) » (p. 22). Un des descendants de Sabizeze, nommé **Gihanga** « s'est fixé à Gasabo, au sud-ouest du lac Muhazi. Cette colline fut le point de départ du nom *Rwanda* ainsi que de l'extension du royaume. Gihanga est donc le fondateur du Rwanda » (p. 24).

Sur l'origine du mot Rwanda, le manuel *6P* donne des explications plus détaillées : « Le nom du pays *Rwanda* vient de la colline *Rwanda de Gasabo*. Les Nyiginya ont dirigé cette colline pour la première fois. De là ils ont conquis des régions voisines qu'ils ont rattachées à la colline de *Rwanda de Gasabo*. Le nom Rwanda vient du verbe *kwanda* qui signifie « s'agrandir », « devenir plus grand ». Le Rwanda signifie donc « un grand pays » (igihugu kigali) ou « un pays qui s'agrandit » (p. 189). Le manuel *Histoire I* évoque également une relation d'amitié : « Les Tutsi reçurent vite la confiance et l'amitié des chefs locaux qui apprécièrent et se procurèrent le nouvel animal en échange de cession de terres et d'autres avantages. Les agriculteurs Hutu formèrent autour de ces pasteurs Tutsi une vaste clientèle de gens sollicitant une ou plusieurs têtes de bétail » (p. 20). Par leurs conquêtes, les Tutsi auraient agrandi le territoire de Gasabo, lui auraient donné le nom de Rwanda. Celui-ci s'agrandissait avec la conquête des autres territoires environnants. À supposer que les Hutu soient réellement les prédécesseurs des Tutsi sur le territoire que nous connaissons actuellement, ils auraient conquis d'autres régions, notamment le Nord mais pas celle de Gasabo (Est) d'où est issu le nom Rwanda. Cela conduit alors à dire que les Tutsi ne seraient pas des étrangers au Rwanda comme certains auteurs (Paternostre de la Mairie) auraient voulu le faire croire.

Le manuel *8P*, quant à lui, parle de repli des Bami hutu à l'arrivée des Tutsi. Selon ce manuel, « les Tutsi ont conquis les territoires des Hutu » (Abatutsi bigaruriye ibihugu by'abahutu) (p. 99). Le manuel ne précise pas de quelle manière les Tutsi ont mené ces conquêtes. Il révèle cependant qu'une fois qu'un territoire était conquis, « le Mwami Hutu perdait son nom de Mwami pour prendre celui de Muhinza qui signifiait *responsable des cultures* (umutware w'imyaka). Dans certains territoires, la perte de statut de Mwami conduisait à la perte des responsabilités politiques, tout en gardant les tâches relatives aux cultures. Dans d'autres territoires, les Bami hutu sont restés à leurs postes. C'est pendant la colonisation qu'ils ont été remplacés par des Tutsi, notamment dans les régions du Busozo et du Bukunzi en 1925. Sans citer le nom du Résident belge Morthan, le manuel évoque sa réforme de 1926, déjà mise en

application en 1925 et portant sur « la dissolution des postes administratifs occupés jusqu'alors par les Hutu » (8P, p. 99).

Le manuel *Histoire I* introduit le terme «hamites » en accusant les Européens de l'avoir imaginé et en le récusant.

Comme leurs voisins d'Abyssinie, de Somalie et des autres contrées de la région des Grands Lacs, les Tutsi du Rwanda furent longtemps désignés par le terme Hamites. Cette désignation relève de l'imagination des auteurs occidentaux qui, pour nier l'historicité de certaines techniques propres aux peuples africains et noirs en particulier, ont inventé le mythe des Hamites. Ces derniers, affirment ces mêmes auteurs, seraient venus d'Asie, région du Caucase et auraient été de peau blanche. Mêlés aux Noirs du Nord africain, leur métissage a donné naissance aux groupes qui ont peuplé l'Abyssinie, la Somalie et plus tard la région des Grands Lacs. *Ce sont ces populations d'origine blanche qui auraient appris aux autochtones la domestication de la nature par les techniques car les Noirs étaient restés arriérés !* (c'est nous qui soulignons). Cette assertion est comme on le voit incorrecte et la dénomination désuète. L'hypothèse est fautive et entachée de préjugés raciaux. Elle a servi pendant un certain moment à véhiculer certaines idées de supériorité raciale et il est temps de procéder à son éradication de nos manuels scolaires. (p. 18)

Cependant, le lecteur du manuel peut regretter que l'auteur, bien qu'il le dise, ne montre pas de signe en faveur de l'éradication de cette théorie hamite. En revanche, il persévère à les traiter de « demi hamites » (p. 21) descendus « des hauts plateaux d'Abyssinie » (p. 18) et à affirmer qu'ils auraient « incorporé des agriculteurs bantous antérieurement établis dans cette région » (p. 21). Ce manuel est le seul à mentionner le phénotype des Tutsi. « Ils sont minces de corps et sont de haute taille (d'une moyenne de 1.79m) » (p. 18) et c'est « à cause des similitudes physiques que leur lieu d'origine possible est le pays Galla » (p. 21, tiré de Maquet, 1954, p. 23).

Quant au manuel *Histoire II* (1989, pp. 68-69), il revient sur les groupes sociaux en répétant les dates d'arrivée, leur succession et leur origine. Il rappelle la parfaite harmonie qui caractérisait les trois groupes à travers l'échange des produits de leurs activités économiques respectives.

Dans leurs modes de vie, les Hutu et les Twa ont vécu séparément. Les manuels ne disent rien sur les relations entre les Twa et les Tutsi, lesquelles semblent en revanche être très fortes entre les Hutu et les Tutsi. En effet, ils eurent beaucoup d'échanges, sûrement grâce à la vache. Ainsi les Tutsi s'imposèrent aux Hutu. Dans les territoires où les Bami tutsi ont remplacé les Bami hutu, il n'y a pas eu de conflits, de même là où les Bami hutu sont restés au pouvoir. Il faut attendre l'arrivée des Belges pour voir disparaître les Bami Hutu (8P, p. 99).

#### 5.2.1.4. Sources de l'histoire

L'étude de l'origine et de l'arrivée des populations complète celle des sources historiques. Les manuels *6P*, *Histoire I*, *Heremans* et *TC* évoquent les sources orales et écrites. Concernant les sources archéologiques, *Heremans* (pp. 13-17) et *6P* (p. 119) en parlent dans un cadre général, mais le manuel *Histoire I* montre leur importance dans le cadre du Rwanda.

A la vue de tous les objets déterrés à la pioche ou trouvés au hasard par le chercheur, nous pouvons conclure sans risque d'erreur que le peuplement du Rwanda remonte à une antiquité reculée. Ceci est attesté entre autres par les résultats des recherches méthodiques de Mme Boutakoff dans la vallée de la Rusizi au Kinyaga dans l'actuelle préfecture de Cyangugu. Ces fouilles ont mis à découvert une série de pierres taillées mêlées aux nombreux ossements et aux vases richement décorés. (*Histoire I*, p. 5)

Cet extrait confirme la présence des trois groupes au Rwanda depuis des siècles. Les ossements de bovidés trouvés dans la région témoignent de l'élevage de ces animaux longtemps avant l'arrivée « officialisée » des Tutsi vers le 13<sup>e</sup> siècle. Cependant, les recherches de Boutakoff (1939, cité par Kanimba, 2003) et d'autres archéologues (Phillipson, 1980) sont quasiment absentes des manuels scolaires. Sur ce thème, le manuel *8P* dit que les Bami hutu, avant l'arrivée des Tutsi, étaient enterrés « dans la peau des taureaux » (p. 99). L'antériorité des Hutu sur les Tutsi tant défendue par beaucoup d'historiens serait-elle remise en cause par une série de nouvelles découvertes ? Ou alors, les Tutsi seraient-ils réellement les promoteurs de la vache au Rwanda ? Les manuels scolaires, en se référant à un certain nombre d'auteurs, explorateurs, ethnologues, philosophes, historiens, livrent des informations qui, pour les apprenants, seront retenues comme des « vérités ». La succession des Twa, Hutu et Tutsi, leurs dates d'arrivée et leurs provenances sont énoncées et perçues comme s'il n'y avait plus rien à y redire. L'utilisation des verbes marquant le doute (penser, sembler) ne suffit pas pour garder une certaine distance vis-à-vis de ce qui est dit. Les recherches archéologiques, dont les investigations ont des secrets à dévoiler, n'ont pas été appréciées à leur juste valeur pour être les « garde-fous » d'une histoire incomplète. Les manuels ne considèrent pas les diverses sources pour les présenter en parallèle et en donner les différentes versions.

#### 5.2.1.5. Analyse de l'iconographie liée aux origines des populations

**Tableau 18** : Ventilation thématique du texte et de l'iconographie en nombre de pages et en % par niveau d'enseignement sur le thème des origines des populations

Thème 1 : Origines des populations			
	Primaire (6P)	Secondaire (Heremans, TC, Histoire I)	Primaire & Secondaire
Texte	6 (100%)	18 (72%)	24 (77.4%)
Photo + Cartes	0 (0%)	7 (28%)	7 (22.6%)
Ecart	6 (100%)	11 (44%)	17 (54.8%)

Autour du thème de l'origine des populations, nous avons repéré l'iconographie, c'est-à-dire tout ce qui n'est pas du texte. Nous entendons par là des photos, des cartes, des dessins, des images, des portraits, etc. Dans le manuel de 6P, le contenu s'étend sur 6 pages et n'est constitué que de texte. Dans les manuels de l'école secondaire, le texte recouvre 18 pages soit 72% du contenu sur ce thème. L'ensemble de l'iconographie se trouve à peu près sur 7 pages (28%). L'écart entre les deux types de documents est de 11 pages. La seule photo recensée se retrouve dans *Heremans*. Il s'agit d'une photo de vache à longues cornes d'éleveurs tutsi. L'auteur montre trois cartes, respectivement une carte de l'Afrique avec la provenance des Hutu, une carte du Rwanda avec les régions qu'ils occupèrent et une carte des régions de l'Uganda d'où les Tutsi seraient descendus. Le manuel *Histoire I* montre à travers trois cartes de l'Afrique la provenance des *Bantu* et des Hutu. Le manuel *TC* ne présente que du texte. Pour les autres thèmes, nous n'aurons pas une analyse de l'iconographie parce que les manuels ne présentent ni carte, ni dessin, ni photo en complément aux textes qui sont proposés. Si ailleurs dans les manuels, il est possible de trouver d'autres dessins, cartes ou photos, ils ne sont pas en rapport avec nos sept thèmes.

### **5.2.2. Thème 2 : Ubwoko**

L'analyse des manuels scolaires d'histoire de l'école primaire nous montre qu'aucun manuel n'évoque l'*ubwoko* en terme de clan. Ils parlent des ethnies Twa, Hutu et Tutsi qu'ils distinguent par leurs dates d'arrivée et leurs activités économiques. Quant aux manuels de l'école secondaire, seul *Histoire I* (1987) distingue les clans, les lignages, les tribus et les ethnies.

#### **5.2.2.1. Le clan**

Le manuel *Histoire I* (p. 25) rappelle que le sens traditionnel du terme « *ubwoko* » renvoie aux 18 clans dont d'Hertefeldt (1971) fait une analyse pertinente. Le manuel cite l'auteur qui dit entre autre que le clan est une « catégorie sociale et non un groupe corporatif : le clan n'a ni chef, ni organisation interne, ni procédures pour régler des affaires d'intérêt commun » (p. 26, tiré de d'Hertefeldt, p. 3). Le manuel définit le clan comme étant « un ensemble de personnes qui se réclament d'un ancêtre commun mythique. Il s'agit d'un ascendant légendaire ou fabulaire auquel se rattache un groupe d'hommes » (p. 25). Le manuel rapporte les écrits de Reyntjens (1985) qui parle de « groupe non résidentiel composé de membres qui descendent théoriquement d'un ancêtre éponyme lointain. C'est un groupe fictif patrilinéaire et

multiethnique » (p. 107). En parlant de « groupe fictif », le manuel veut montrer la probable inexistence de l'ancêtre dont le groupe se réclame. Ainsi, il serait peu convaincant de se fier à l'historicité du personnage fondateur du clan. Le manuel reconnaît que les membres d'un clan peuvent se retrouver à plusieurs régions différentes du pays et même dans des ethnies différentes. Selon le manuel « deux personnes savent qu'elles appartiennent au même clan lorsqu'elles se réclament du même ancêtre, lorsqu'elles sont soumises aux mêmes interdictions, lorsqu'elles respectent le même animal totémique » (p. 26 tiré de Balandier, 1968, p. 107). Par exemple les Twa, les Hutu et les Tutsi qui se retrouvaient dans le clan des Bagesera avaient comme totem la bergeronnette (*inyamanza*) et leur animal-tabou était le singe (*inkende*). C'est-à-dire que les Bagesera ne pouvaient pas faire du mal au singe, sinon un malheur pouvait s'abattre sur eux.

#### 5.2.2.2. Le lignage

Le lignage désigne « un groupe d'individus qui peuvent retracer d'une manière correcte leur généalogie réelle et faire remonter leurs liens à un seul ancêtre connu » (Histoire I, p. 28). Le manuel cite Balandier (1968) pour qui le lignage dépend généralement du nombre élevé de générations qui rattachent l'ancêtre commun à sa dernière descendance :

Le lignage repose sur la parenté par consanguinité : on trace son ascendance à l'ancêtre commun par les maillons de la ligne paternelle (...) ou maternelle (...) selon le principe adopté dans la société globale à laquelle on appartient. L'ancêtre auquel on se réfère fut pendant sa vie remarquable par son prestige, son opulence de quelque action d'éclat : on est fier de se dire son « fils », de participer au courant de vie dont il est la source. Les membres d'un lignage perçoivent le lien qui les unit comme une communauté profonde et essentielle. (p. 249)

Le manuel distingue pour la société traditionnelle le lignage majeur « *umuryango* » et le lignage mineur « *inzu* ». Le premier regroupe des gens qui peuvent retracer clairement leur descendance d'un même ancêtre réel ; le second correspond à un petit groupe ou à une communauté restreinte, se limitant généralement au noyau de la cellule familiale. Dans le lignage majeur par exemple, les descendants de *Nyakarashi* seront appelés *Abarashi*. Ceci est une abréviation de la paraphrase « *abana ba Nyakarashi* » (les enfants de *Nyakarashi*). Dans le mot *Abarashi*, le préfixe *aba* vient de *abana* (enfants) et le radical *rashi* vient du nom *Nyakarashi*. Le nom complet *Abarashi* est celui du lignage des descendants du sieur *Nyakarashi*.

### 5.2.2.3. La tribu

La *tribu* se définit « en partie par le territoire sur lequel le groupe vit » (Histoire I, p. 30). Cette concentration géographique implique une « organisation politique et sociale » qui nécessite l'autorité « d'un même chef, dit chef de tribu » (p. 30). Ces caractéristiques, selon le manuel, suffisent pour dire que la tribu ne peut pas s'appliquer dans la société rwandaise. « Au Rwanda, il n'existe aucun groupement qui correspond au groupe social et politique fondé sur une quelconque parenté (p. 30). La notion de *tribu* est par conséquent inapplicable à la société rwandaise.

### 5.2.2.4. L'ethnie

L'*ethnie* désigne « un groupement d'hommes caractérisés par des traits culturels identiques et sélectifs. Les gens de même ethnie partagent généralement un certain nombre de caractères de civilisation, une même langue et une même culture » (p. 30). Le manuel rappelle que la notion de l'ethnie « était en honneur au 19<sup>e</sup> siècle » et qu'il « a été appliqué par les colonisateurs belges aux populations qui ont successivement peuplé le Rwanda » (p. 30) alors qu'il était « impropre et inadéquat » (p. 31). Le manuel cite Maquet (1954) pour qui l'utilisation par les Européens du mot « ethnie » est abusive. A travers ces lignes, les Belges portent la responsabilité d'avoir introduit le mot *ethnie* au Rwanda. Après avoir reconnu l'inadéquation de l'application de ce terme, le manuel justifie son utilisation à l'époque du peuplement initial « puisque chaque communauté vivait retranchée à l'intérieur de ses barrières » (p. 31). Le manuel revient sur l'arrivée successive des « ethnies ». À la même page (Histoire I, p. 31), le manuel reconnaît que l'utilisation actuelle des termes « ethnie » et « tribu » est impropre puisque les Rwandais ont une même langue, partagent le même pays et la même culture. Le manuel reconnaît :

Du fait de l'interpénétration, des alliances faites entre les différents membres de la communauté rwandaise, il est presque impossible de préciser *sans risque d'erreur*, qui est Hutu, Tutsi, Twa et qui ne l'est pas. Le découpage opéré et l'appellation adoptée pour désigner les trois groupes sociaux sont à reconsidérer. Le terme « ethnie » est à mettre au rang du vocabulaire historique de l'ancien Rwanda, puisque appliqué à la situation du moment, il ne sert qu'à véhiculer des idées confuses et plus ou moins artificielles. (p. 31)

Cette reconnaissance de l'utilisation désuète du terme « ethnie » constitue une nouveauté. Cependant, celle-ci reste éphémère et non significative puisque le manuel continue de présenter les Rwandais en termes de trois *ethnies*. Cette ambiguïté bien entretenue et la controverse du terme devait permettre la libre interprétation du manuel par les enseignants. Ceux-ci étaient finalement les seuls responsables du contenu à transmettre. Étant donné que le discours politique présentait les groupes en termes d'ethnie, nous avons le droit de penser que les enseignants parlaient d'ethnie et que c'était le message retenu par les apprenants.

La mise par écrit des théories *hamite* et *bantoue*, la volonté de catégoriser les Rwandais en *ethnies* ainsi que la vulgarisation de ces termes à travers l'école supplantait l'institution *clan* (*ubwoko*) en faveur de l'*ethnie*. Cela a pour conséquence l'ignorance chez la plupart des jeunes de leurs clans (*ubwoko*). Aujourd'hui, à la question « quel est ton *ubwoko* ? », les gens répondent en termes d'*ethnie* et non pas en termes de *clan*. Le terme *ubwoko* ne renvoie plus au *clan*, mais sous-entend l'*ethnie*. Ce qui est une aberration !

Comme nous venons de le voir, quantitativement les manuels scolaires cités dans cette étude accordent une plus grande importance à l'*ethnie* qu'au *clan* (29 pages pour l'*ethnie* contre 4 pour le *clan* tous manuels confondus). Bien que le manuel *Histoire I* soit le seul à avoir mentionné les clans (*ubwoko*), il est tout de même curieux de lire que le terme « *ethnie* » est « impropre » et inadéquat » et de lui consacrer autant de pages dans les manuels scolaires, surtout que la quasi-totalité des manuels datent de la réforme scolaire de 1979. De plus l'auteur du manuel *Histoire I* fut un des lecteurs des manuels *5P*, *6P* et *8P*.

### **5.2.3. Thème 3 : *Ubugake***

#### **5.2.3.1. Définition, procédures et but de l'*ubuhake***

Source de richesse et de supériorité sociale, la vache était considérée comme l'origine de l'*ubuhake*. Comme pour les autres thèmes, la lecture des manuels de l'école primaire en kinyarwanda et celle des manuels de l'école secondaire en français montre que les manuels parlent des mêmes choses à quelques exceptions près. Donnons la définition plus large que propose le manuel *Histoire II* :

L'*ubuhake* dénote la relation qui existait entre une personne appelée *mugaragu* et une autre appelée *shebuja*. Cette relation était créée lorsqu'un individu, Hutu ou Tutsi, qui occupait un rang inférieur dans la hiérarchie du prestige social ou de la richesse en bétail offrait ses services et demandait la protection d'une autre personne dont le statut de la hiérarchie sociale était plus élevée. (p. 70, tiré de Maquet, 1954, p. 151)

Tous les autres manuels reviennent sur le contrat entre le *mugaragu* (client) et le *shebuja* (patron). Des services étaient échangés contre des vaches et le patron s'engageait à assurer la protection de son client (*5P*, p. 155 ; *8P*, p. 111 ; Heremans, p. 34, *Histoire I*, p. 128 ; *TC*, p. 15).

Dans les procédures d'obtention d'une vache, le manuel *8P* évoque deux éléments que les autres manuels ne mentionnent pas. Premièrement, la procédure exigeait du nouveau client une *recommandation* par un ancien. C'est-à-dire que ce dernier introduisait le premier chez un

propriétaire de vaches. « Celui qui voulait devenir client s'adressait à celui qui l'était déjà pour le recommander à un éleveur afin de demander l'ubuhake. Cela s'appelait *gukeza* » (8P, p. 111). Sans citer la source, le manuel fait référence à De Lacger (1939, p. 51) qui parle de *recommandation* dans l'ubuhake. Deuxièmement, il était possible d'acquérir le bétail par « amitié » et non par l'ubuhake (8P, p. 112). Le manuel fait une distinction entre les vaches *ingabane* obtenues par l'ubuhake et les vaches *imbata* reçues autrement, soit par achat, par don ou par dot.

Nous constatons que les manuels sont unanimes dans la définition de l'ubuhake et dans l'énonciation des buts poursuivis mais qu'ils oublient de signaler que l'ubuhake n'était pas le moyen exclusif d'obtenir des vaches.

#### **5.2.3.2. Distinction entre *clients hutu* et *clients tutsi***

Les manuels *5P*, *8P*, *Heremans*, *Histoire I* et *Histoire II* révèlent que les Hutu n'étaient pas les seuls clients comme le discours populaire tend à l'annoncer. « Des Tutsi peu fortunés pouvaient également se mettre au service des plus nantis. Ils avaient grandement besoin de tels services d'autant plus que tout ce qui avait trait à l'agriculture était du ressort des Hutu » (*Histoire II*, p. 70). Les manuels *5P* (p. 155), *8P* (p. 111) et *Histoire II* (p. 128) mettent l'accent sur la *protection* recherchée dans l'ubuhake et précisent que « ...même ceux qui avaient des vaches devenaient clients pour assurer leur protection. Seul le Mwami n'était pas client puisque toutes les vaches lui appartenaient et qu'il avait le pouvoir sur tout » (*5P*, p. 155). Les manuels *Histoire II* (p. 128) et *Heremans* (p. 34) parlent de « gens de rang inférieur » qui désiraient se mettre à l'abri de l'arbitraire « des forts » ou « de rang plus élevé ».

Ces manuels relèvent néanmoins une distinction entre un *mugaragu hutu* et un *mugaragu tutsi*. Les tâches demandées au client tutsi étaient différentes de celles confiées au client hutu. Les clients *rubanda rugufi* (petites gens) faisaient des travaux agricoles alors que les « clients de rang supérieur » accompagnaient leur « seigneur » dans ses déplacements, *bakamugira inama* (le conseillaient dans ses décisions politiques), etc. (*5P*, p. 155 ; *8P*, p. 111). Les « petites gens » (*rubanda rugufi*) qu'évoque le manuel de *5P* concernent aussi bien les Hutu, les Tutsi que les Twa pauvres. Le manuel *Heremans* traduit « *rubanda rugufi* » par « Hutu » (p. 34) et « *bakamugira inama* » par « le conseillaient dans ses intrigues politiques » (p. 34). La traduction française donne un sens ethnique et négatif aux expressions en kinyarwanda.



En nous référant aux discours des leaders politiques hutu de 1959, *rubanda rugufi* signifiait « Hutu ». En parlant d'intrigues, Heremans se rapproche de ces discours ethniques. Presque tous les manuels ajoutent une différence dans le traitement du *Mugaragu* : le Hutu reçoit des tâches physiquement dures alors que le Tutsi est impliqué dans des décisions importantes ! Rappelons que tous ces manuels furent édités par le Ministère de l'éducation et qu'une valorisation de tout ce qui allait à l'encontre de la monarchie était le bienvenu.

### 5.2.3.3. Méfaits et inégalités du système

La plupart des manuels dénoncent un contrat « astreignant » (Histoire II, p. 70 ; Heremans, p. 34 ; 5P, p. 155). Les manuels évoquent l'obligation « morale » du client à garder des liens avec son patron.

Le client (*mugaragu*) ainsi que sa descendance restaient en dépendance du seigneur (*shebuja*) jusqu'à la rupture du contrat qui pouvait être terminé sur l'initiative de l'une des parties ou des deux et qui entraînait la dépossession immédiate. Le contrat d'*ubuhake*, qui, à l'origine était un simple échange de services a dégénéré dans la suite en un asservissement et une domination politique. Depuis lors l'*ubuhake* s'est changé en une simple exploitation économique des pauvres par les riches propriétaires vachers. (Histoire I, 1987, p. 129)

En mentionnant la simplicité du système et sa dégénérescence en un asservissement, le manuel donne une information incomplète. Il ne donne pas les raisons de cette dégénérescence qui, pensons-nous sont à chercher dans l'introduction de l'*akazi* pendant l'administration belge. Les chefs et les sous-chefs qui devaient superviser l'*akazi* rehaussaient les exigences envers les demandeurs de vaches qui en contrepartie recevaient un allègement des charges liées à l'*akazi*. Dans *Histoire II*, le même auteur cite Reyntjens (1985) selon lequel « il était presque impossible au client lésé de se défaire dudit contrat sans s'attirer la colère du maître » (p. 71, tiré de Reyntjens, p. 198). Ceci est en contradiction avec la citation précédente qui évoque une rupture par l'initiative de l'une ou de l'autre partie.

Nous observons que les manuels en langue française ont souvent traduit *shebuja* par « seigneur » (Heremans, p. 34 ; Histoire II, p. 71) ou par « patron » (TC, p. 16). Il n'est pas dans notre intention de faire une critique de la sémantique, mais nous pensons que le terme « seigneur » est peut-être exagéré. Nous remarquons également que tous les manuels relèvent les méfaits de l'*ubuhake* mais que ses bienfaits ne sont pas pris en compte. Un seul manuel évoque les vaches « *imbata* » obtenues par amitié. Et puis, même la protection recherchée est considérée comme un manque de liberté et surtout comme un moyen d'intriguer.

#### **5.2.3.4. Abolition de l'ubuhake**

Dans les années 1950, les autorités indigènes et l'administration locale sont d'accord sur la nuisance de l'ubuhake. Cependant, les manuels divergent sur l'auteur ou les auteurs de l'initiative de son abolition. Selon *5P*, « l'initiative est venue des autorités belges et le Mwami Mutara III Rudahigwa l'a soutenue et appliquée » (p. 155). Le manuel *Histoire II* note que « contre toute attente ce fut l'administration belge qui s'oppose à sa suppression » mais que finalement « l'arrêté royal du 1 avril 1954 l'a aboli » (p. 72). Ceci laisse supposer que l'initiative serait venue du Mwami. Selon *TC*, le Mwami Mutara III Rudahigwa supprima l'*ubuhake* « en accord avec les Belges » (p. 15). Suite à cette abolition, le manuel *5P* mentionne « l'arrêté royal de partage des vaches entre le patron et son client » (p. 155). Pendant le contrat d'ubuhake, le patron gardait la nue-propriété des vaches *ingabane*. Au moment du partage, le Mwami Rudahigwa donna l'ordre de « partager équitablement ces vaches entre le client et le patron » (*5P*, p. 155). Au niveau de la pratique, chaque patron faisait ce qu'il voulait, en fonction des relations avec ses clients.

#### **5.2.4. Thème 4 : Évangélisation**

Les manuels *5P*, *8P*, *TC*, *Heremans* et *Histoire II* font état de l'évangélisation. Le schéma est quasiment identique. Ils procèdent tous par une description historique de l'Église catholique. Année après année, événement après événement, ils donnent une description de l'installation des missionnaires, de leurs difficultés, des paroisses fondées et de leurs actions dans les domaines de l'enseignement et de la santé. Ainsi, nous évoquerons sous ce thème le chapitre de l'enseignement, puisque les accords entre l'administration belge et les missionnaires confiaient la direction et la gestion des écoles aux églises. Les Belges intervenaient pour le financement ou pour les orientations d'ordre général.

##### **5.2.4.1. Arrivée et installation des missionnaires**

Tous les manuels mentionnent le mauvais accueil du Mwami Musinga réservé aux missionnaires arrivés au Rwanda le 2 février 1900. Tous les Rwandais étaient animistes et monothéistes. Ils croyaient en leur Dieu Imana. Le Mwami ne voyait pas de nouveauté dans la religion chrétienne et rendit l'installation des missionnaires difficile. Le Mwami interdit aux chefs tutsi et aux membres de la cour de se convertir. Pour ce faire, les premiers convertis se retrouvèrent parmi « rubanda rugufi » (menu peuple) (*5P*, p. 127). Heremans parle de « presque tous les Bahutu » qui se convertirent alors que « l'attitude générale des grands était celle du mépris » (p. 49). Se référant à Mbonimana & Ntezimana (1990, p. 134), les manuels *5P* (p. 127)

et *Heremans* (p. 49) ajoutent que ces premiers chrétiens étaient « mal vus » et considérés comme des « renégats » (*inyangarwanda*), des « impurs » (*ibisome*), des « empoisonnés » (*ibiroge*).

Si les *petites gens* se sont vite ralliés à l'évangélisation, c'était pour des « raisons économiques » (8P, p. 91) et pour la recherche de « protection » (*Histoire II*, p. 77). Les Pères Blancs s'approchaient des gens en leur offrant du sel, des perles, des habits et des médicaments. Pour les missionnaires, des raisons économiques (famine, pauvreté) furent considérées comme une « préparation providentielle disposant les populations à accueillir les missionnaires à bras ouverts et à adhérer facilement au christianisme » (Mbonimana et Ntezimana, 1990, p. 131). Alliant les besoins de l'âme aux besoins du corps, les missionnaires offraient des cadeaux à leurs adeptes pour consolider leur confiance et leur persévérance.

#### 5.2.4.2. Œuvres missionnaires et conversion des chefs tutsi

L'arrivée des Belges, de confession catholique, et le départ des Allemands plutôt protestants en 1916 facilitèrent la consolidation et l'implantation de l'Église catholique. « En 1917, contraint par l'autorité belge, le Mwami Musinga accordait la liberté religieuse à ses sujets » (*Heremans*, p. 49). Quelques années plus tard et avec la complicité des missionnaires, les autorités belges **déposèrent** Musinga. Ce fut le début d'une évangélisation des chefs et de la masse. « La Tornade ou les années glorieuses commencent vraiment le 12 novembre 1931, date de la déposition de Musinga. (...) L'esprit chrétien dont va faire preuve le jeune souverain (Mutara III Rudahigwa) dans les prochaines années ne va pas peu contribuer à la poussée vraiment extraordinaire de presque tout le peuple vers le christianisme » (*Heremans*, p. 50). Les Pères Blancs avaient toujours voulu mettre en œuvre la volonté de leur fondateur. Souhaitant établir un royaume chrétien en Afrique centrale, le Cardinal Lavigerie avait constaté que « le christianisme semblait ne s'établir de façon stable et générale que lorsqu'il était officiellement adopté par les chefs d'un pays, qui par leur exemple et leur pouvoir favorisaient sa diffusion » (*Heremans*, p. 50).

Tous les manuels louent les œuvres sociales de l'Église catholique. Tous les manuels reconnaissent la construction des hôpitaux et centres de santé, des écoles primaires et des Petits Séminaires. Le domaine économique n'est pas oublié. L'agriculture par l'introduction la culture du café et des arbres fruitiers, de l'élevage du porc, ainsi que le renforcement de l'artisanat et des métiers en général, ont été salués par les manuels comme facteurs de

développement économique (5P, p. 129 ; Histoire II, p. 78, et pp. 86-87). Le manuel 5P précise « l'accord entre les missionnaires et les autorités belges » qui confiaient à ceux-ci « la direction et la gestion des écoles primaires et secondaires » englobant ainsi tout « le domaine de la culture » (pp. 149-151).

C'est après l'arrivée des Belges en 1916 que l'enseignement primaire fut intensifié. L'enseignement en kinyarwanda devait « préparer les enfants de la masse » mais « devait former l'élite » (Histoire II, p. 83). Pour ce faire, « un programme distinct était prévu pour les garçons et pour les filles ». Quant à l'enseignement secondaire, le programme scolaire était essentiellement belge. « L'enseignement était en français, le programme était similaire au programme belge, la plupart des professeurs étaient européens et diplômés » (Histoire II, p. 85). En marge de l'enseignement, les missionnaires fondèrent le journal *Hobe* (rencontre) en 1954 pour les écoliers (5P, p. 152 ; Histoire II, p. 78).

Le manuel 5P qualifie les églises chrétiennes de « promotrices et de détentrices de l'égalité et de la justice » (p. 152). Par cette déclaration, il est en contradiction avec le manuel *Histoire II*. Ce qui est sûr c'est l'introduction de programme élitiste et distinct entre garçons et filles. Où sont alors l'égalité et la justice ?

Le manuel 5P loue également le journal *Kinyamateka* qui non seulement devait aider les missionnaires « à transmettre ces valeurs essentielles », mais également fut « un instrument pour parler de la « révolution Hutu de 1959 obtenue par ceux qui ont fait des études dans les écoles missionnaires, qui ont lutté pour la justice et la démocratie (p. 152). Ce manuel est le seul à évoquer *Kinyamateka* et la façon dont il fut utilisé pour faire passer les idées des leaders politiques. Effectivement, comme nous le verrons plus loin, *Kinyamateka* fut l'organe de propagande des leaders hutu soutenus par l'Église catholique avant et pendant la révolution de 1959.

Vers la fin de la période coloniale, le bilan des œuvres missionnaires semble être très apprécié par les manuels. « L'Église catholique a joué un rôle très important dans l'histoire du Rwanda » (Heremans, p. 49). Le manuel *Histoire II* parle de « bilan jugé très positif pour l'école primaire. En dépit des ressources limitées, d'immenses efforts seront consentis. Mais c'est à partir des années 1959 que l'augmentation des élèves inscrits devient sensible » (p. 88). En effet les chiffres que présente le manuel surprennent par la forte augmentation des effectifs des garçons

du primaire évalués à 164'500 en 1959, à 197'000 en 1960, à 261'000 en 1961 et à 313'000 en 1962. Ce nombre serait plus élevé si on comptait les filles. Ceci est d'autant plus surprenant que ce fut une période de guerre civile, de massacres et d'exil. Nous nous attendions à la baisse des effectifs. En consultant la Revue *Éducation et Culture* (1979, pp 21 & 29), nous constatons effectivement une hausse d'effectifs dans cette période. En revanche, il y eut une baisse d'effectifs au cours des années 1964/1965, 1965/1966, 1972/1973 et 1973/1974. Ceci, pensons-nous, à cause des conflits successifs au cours de ces périodes. L'insistance par le manuel de l'augmentation « sensible » des élèves entre 1959 et 1962 aurait-il pour but de montrer le rôle joué par la *révolution* hutu dans le changement social ?

Quant à l'enseignement secondaire, le manuel *Histoire II* déplore son accès à « quelques privilégiés » (p. 88) ainsi qu'une grande importance accordée à « l'éducation morale chrétienne » (p. 89). En fin de chapitre sur l'évangélisation, le manuel *Histoire II* (p. 91-92) propose deux textes documentaires (Sarraut, 1923, p. 95 et Suret, 1964, p. 474) comme textes d'éclairage du contenu. Ceux-ci montrent l'objectif caché de toute la politique coloniale. L'important pour les Belges et les missionnaires était la formation d'une élite pouvant « suppléer à l'insuffisance numérique des Européens » (p. 91, tiré de Sarraut, 1923, p. 95). Le texte de Suret cité dans le manuel est, pensons-nous, à caractère franchement raciste :

Pour la colonisation, l'instruction est un mal nécessaire. On s'efforcera donc de limiter sa diffusion au minimum strictement indispensable, en quantité comme en qualité. Et puisqu'on ne peut se passer de l'enseignement, on cherchera à utiliser l'enseignement au mieux des intérêts de la colonisation. La dépersonnalisation culturelle entre ici dans les moyens de cette politique. On donnera à ces agents subalternes une formation purement française, on les convaincra de la supériorité exclusive de cette culture européenne dont ils ont le privilège d'obtenir quelques miettes, et on leur inculquera qu'elle les place bien au-dessus de leurs frères restés *incultes*. (p. 92, tiré de Suret, 1964, p. 474)

Tout en critiquant l'enseignement secondaire de l'époque, le manuel ne peut s'empêcher de mentionner que « tous ces missionnaires étaient animés du même désir de faire sortir le peuple rwandais de l'ignorance » (p. 79). Quand bien même le manuel fait un éloge du système d'évangélisation, affirmer cela semble exagéré alors que le même manuel (p. 83) reproche à ces missionnaires de favoriser l'élitisme dans les écoles. Ceci paraît contradictoire et paradoxal. Nous nous interrogeons donc sur la place de ces textes documentaires dont les critiques s'adressent d'ailleurs plus à la colonisation belge qu'aux missionnaires, même si, reconnaissons-le, les deux collaboraient étroitement. Était-ce un moyen de favoriser une discussion et un débat sur le thème de l'enseignement pendant la colonisation ? Comment les enseignants interprétaient-ils ce texte et comment en parlaient-ils aux élèves ? (s'ils en parlaient !)

Concernant l'enseignement pendant la colonisation, la revue « Éducation et culture, 1979, n° 4 » consacra une critique à cette période. Mais, dans le fond, le but visé n'était que la recherche de la légitimation de la réforme scolaire entamée en 1979. Quand bien même ce numéro 4 fut distribué dans quasiment toutes les écoles secondaires, et que les enseignants d'histoire pouvaient s'en inspirer, nous n'analyserons pas ici son contenu dans la mesure où il n'avait pas le statut de manuel scolaire.

Pendant la colonisation, il n'y eut pas de séparation entre l'Église et l'État. Après l'indépendance, les accords entre les deux institutions renforcèrent la présence de l'Église dans le domaine de l'enseignement. Pour des raisons politiques et économiques, le statut d'« écoles libres subsidiées » fut maintenu. Vu l'influence de l'Église sur l'enseignement, les manuels consultés ne se hasardent pas à avancer la moindre critique à son égard.

### 5.2.5. Thème 5 : Colonisation belge

La défaite des Allemands en Europe pendant la Première Guerre mondiale précipita l'invasion du Rwanda et du Burundi par les Belges depuis le Congo (Ex-Zaïre). Ils n'attendirent pas les accords de paix et le traité de Versailles (1919) et débarquèrent en 1916 (Histoire II, p. 38 ; TC, p. 11 ; 5P, p. 130 ; 8P, p. 122). Ils installèrent une administration militaire jusqu'au 31 décembre 1918 date à laquelle, un Résident civil (Mortehan) fut nommé (Histoire II, p. 40). Ils promirent une administration à l'instar de ceux qu'ils venaient de déloger dans le but de respecter les institutions traditionnelles. À ce propos, le manuel *Histoire II* cite un rapport de 1921 résumant la position belge :

Au point de vue administratif, nous pratiquons dans ces régions une politique de protectorat, l'administration indirecte, maintenant et améliorant les institutions indigènes si remarquables, que nous y trouvons. Sauf à corriger les abus, nous entendons que les populations (...) se développent librement selon leurs aspirations et leurs traditions sous la conduite de leurs chefs coutumiers. (Histoire II, p. 38)

Ce maintien de l'« indirect rule » est également rappelé par le manuel TC (p. 11). Cependant, les propos du Résident Ryckmans (1933, p. 40)<sup>91</sup> rapportés par le manuel *Histoire II* (1989, p. 38) nous prouvent le contraire.

...Administration indirecte ? Oui, si l'on veut dire par là que l'administration s'est tracé comme règle d'agir sur la masse par l'intermédiaire naturel des cadres existants ; non, s'il fallait entendre par « administration indirecte » que l'autorité européenne s'interdit toute intervention et notamment le droit de connaître des appels contre les décisions des chefs. (Histoire II, pp. 38-39, tiré de Ryckmans, 1933, p. 40)

---

<sup>91</sup> Il fut le successeur du Résident Mortehan.

S'appuyant sur ces déclarations, le manuel *Histoire II* relève que l'administration indirecte était « un pur mensonge », puisque le pouvoir royal était « limité » et que le Mwami ne pouvait plus « prendre une grande décision sans l'accord des Belges » (p. 38).

#### 5.2.5.1. Réforme Mortehan

L'*indirect rule* ne fut qu'une bonne promesse des Belges. Pour asseoir leur pouvoir, ils adoptèrent une nouvelle organisation de l'administration sous la houlette du Résident Mortehan. Ainsi s'accrut l'ingérence des autorités belges dans l'administration indigène. La nouvelle administration était composée du Mwami, d'un Résident (belge), d'un Administrateur (belge), des chefs et des sous-chefs (rwandais) (8P, p. 129 ; Histoire II, p. 94 ; TC, p. 11). Le Résident, nommé par le Roi des Belges, était présenté comme le conseiller du Mwami. En réalité « il est plus puissant que lui ». Pour preuve, il avait interdit à Musinga de prononcer ou d'appliquer une peine de mort sans son autorisation. Il était également « magistrat. Il était juge du tribunal de sa résidence et présidait le tribunal du Roi et les tribunaux de territoires. Il était assisté d'administrateurs de territoires. Ceux-ci assuraient également le rôle de conseiller des chefs et sous-chefs de son ressort » (Histoire II, p. 95). Avec cette réorganisation, tout l'encadrement politique revenait aux Belges. Le Mwami n'était plus consulté, il « était plutôt informé des décisions à prendre quand il n'était pas mis devant des faits accomplis » (p. 101). Ainsi, les Rwandais perdaient de plus en plus le pouvoir car toutes les décisions politiques étaient prises par l'administration belge.

Mortehan fut le père de la première grande réforme politique. Le premier volet de la réforme fut « la suppression » de la fonction de préfet du sol dévolue à un Hutu et « le maintien » de la fonction de préfet de pâturage occupée par un Tutsi. Ce dernier « cumulait les deux fonctions » (Histoire II, p. 102). Mortehan parla de mesures de *rationalisation*, de *simplification* et de *modernisation*. Elles furent « une marque d'une coupure nette avec le passé et le début d'une main-mise effective des Belges sur le pays » (Heremans, p. 47). Cette « uniformisation » des anciennes structures administratives selon un modèle territorial occidental « va contribuer au renforcement de l'hégémonie Tutsi et aux sentiments d'appartenance ethnique » (Histoire II, p. 102). Les concepteurs du manuel *Histoire II* confirment qu'« un seul fonctionnaire pouvait cumuler les deux fonctions » (p. 98). Cela veut dire qu'au lieu de montrer les méfaits de cette réforme, ils la soutenaient alors qu'elle chambardait les structures politiques traditionnelles et créait un déséquilibre sans précédent entre les Hutu et les Tutsi.

Le second volet de la réforme Mortehan fut la création des sous-chefferies, des chefferies et des territoires. Au départ, il voulut nommer des Hutu et des Tutsi à ces postes. Mgr Classe « intervint en 1927 et en 1930 pour s'opposer à ce qu'on mette des Hutu à la tête des sous-chefferies » (Heremans, p. 48). En écartant les Hutu de l'administration, cette réforme Mortehan déstabilisa l'équilibre au sein du pouvoir et opéra un changement lourd de conséquences dans la vie sociale du Rwanda. Heremans analyse le départ des Hutu du pouvoir indigène comme « le résultat d'un double complot de Tutsi et de l'Église catholique » (p. 48). Nous pouvons nous demander pourquoi l'auteur implique les Tutsi à la place des Belges dans ce complot alors que les décisions se prenaient entre Mgr Classe et le Résident Mortehan.

Nous constatons que *Heremans* (belge lui-même) innocente les Belges dans sa plaidoirie. « Jusqu'en 1952, tous les postes de direction étaient occupés par des Tutsi. (...) Vers la fin de la période coloniale, le gouvernement belge comprenait de plus en plus qu'il n'était pas possible de continuer ainsi à écarter du pouvoir la majorité de la population » (p. 48). En évoquant l'année 1952, l'auteur veut rappeler le décret belge du 14 juillet de cette année qui prévoyait l'organisation des élections populaires. Il voulait montrer que l'initiative venait des Belges alors qu'en fait ce décret fut la conséquence de la critique de l'ONU à la Belgique sur sa gestion politique dans la région des Grands Lacs.

#### **5.2.5.2. Destitution du Mwami Musinga**

La forte mainmise des missionnaires et des Belges dans les affaires sociales et politiques du pays éloignèrent de plus en plus le Mwami Musinga de la population. Nous savons que Musinga refusa de se convertir à l'Église catholique. Une année après leur arrivée au Rwanda, les Belges lui imposèrent de signer un décret dont il n'était pas l'auteur :

Moi Musinga, Mwami du Rwanda, je décide qu'à dater de ce jour tout sujet de mon royaume sera libre de pratiquer la religion vers laquelle il se sent incliné. Tout chef ou sous-chef qui défendra à ses subordonnés, à ses sujets ou aux enfants de ceux-ci de pratiquer le culte de leur choix ou de suivre les leçons des écoles pour y recevoir l'instruction, sera puni, selon la coutume, comme tout chef qui oublie qu'il me doit respect et obéissance, de un à trente jours de réclusion. (Histoire II, pp. 39-40 ; 5P, p. 134)

Le processus de sa destitution était ainsi engagé. Les Belges supprimèrent « le droit de vie et de mort que le roi pouvait exercer sur tous les habitants » (Heremans, p. 46 et 5P, p. 134). Le Mwami, qui avait toujours été le seul maître absolu craint et obéi de tous, « était désormais subordonné dans son pays au représentant d'une autorité étrangère » et « régnait sans gouverner » (Histoire II, p. 39). Cette destitution fut accueillie comme une délivrance par la



majorité des prêtres. Les Belges, quant à eux, voulaient un Mwami « qui adhère facilement à leur politique d'administration, celui qui pouvait les aider à diriger le pays, sans conflits ni mésententes (igihugu kitalimo amatiku) » (5P, p. 134). Les manuels 5P (p. 134), *Heremans* (p. 46), *TC* (p. 15) et *Histoire II* (p. 39) relatent les tractations entre le gouverneur Voisin et Mgr Classe en vue de la destitution de Musinga. L'Église catholique et les autorités belges intronisèrent son fils Mutara III Rudahigwa, déjà catéchumène. Il fut proclamé Mwami le 14 novembre 1931 pendant que son père s'acheminait vers son exil à Kamembe (sud-ouest du pays).

### 5.2.5.3. Activités économiques

C'est dans l'intention de prévenir les famines que les Belges introduisirent le travail forcé appelé en kinyarwanda « akazi » ou « shiku ». Les définitions de ces termes sont données plus haut. Le manuel *Histoire II* évoque l'importance des activités de développement dans lesquelles la Belgique a concentré ses efforts. Ceux-ci portaient sur l'introduction des « nouvelles semences et cultures pour lutter contre les famines », des cultures industrielles comme « le thé et le café », l'intensification de « l'élevage moderne ». Les Belges s'occupèrent également « du sous-sol, de l'artisanat et du commerce intérieur et extérieur » (p. 50-67). Le manuel *TC* (p. 14) y ajoute « la construction des routes et des ponts ». En langue kinyarwanda, le manuel 5P (p. 143) revient sur l'introduction de ces nouvelles cultures et énumère les instituts créés pour faire de la recherche dans l'agriculture et l'élevage.

Après son accession au trône, le Mwami Mutara III Rudahigwa, en accord avec les autorités coloniales, supprima les corvées « uburetwa » et les fit remplacer par un **impôt additionnel**. L'argent de cet impôt était destiné à payer les ouvriers qui travaillaient pour les autorités autochtones ou coloniales. Or il s'avéra très vite que cet impôt était insuffisant. Comme solution, il fut demandé au contribuable « d'accomplir les mêmes corvées d'antan, au prix d'un salaire imposé, inférieur au minimum requis » (Kagame, 1975, p. 204). Aucun manuel ne parle de l'impôt qui devint nuisible et que la population ne le voulait pas car il s'ajoutait aux nombreux travaux qui lui étaient déjà demandés.

Aucun manuel n'évoque les termes « akazi » et « shiku » sauf pour parler de leur suppression par le Mwami Rudahigwa (*Histoire II*, p. 154). Aucune critique n'est opposée au travail obligatoire et contraignant, à la punition par le fouet (*ikiboko*). Au contraire, le manuel *Histoire II* montre l'utilité des différents travaux demandés (cultures vivrières et industrielles, lutte

anti-érosion, construction des ponts, etc.) pour le développement du pays. Les manuels évoquent les plans quinquennaux ou décennaux belges comme étant des plans de sauvetage du pays ravagé par les famines. Ils concluent tous presque de la même manière que « le Rwanda connaît un certain progrès économique et social pendant la période où les Belges gouvernent le pays » (TC, p. 15).

Parmi les domaines de développement économique, l'agriculture a occupé une place de premier plan. En la renforçant, les Belges avaient une autre intention, celle de « modifier la vieille conception rwandaise de primauté de la vache sur la houe qui avait comme conséquence directe la réduction des terres cultivables au profit des terres de pacage » (Histoire II, p. 50). En parlant de cette primauté, le manuel reflète la conception de l'administration belge de *groupe valorisé* par l'activité d'élevage et de *groupe dévalorisé* par le travail d'agriculteur.

#### 5.2.5.4. Élections

Les manuels *Heremans* (p. 48), *Histoire II* (p. 101), *TC* (p. 16) et *5P* (p. 153) mentionnent le décret belge du 14 juillet 1952 qui ordonnait la tenue d'élections au Rwanda. Dans les années 1950, une Mission de l'ONU se rendit au Rwanda pour évaluer la situation socio-politique. Le manuel *Histoire II* cite le rapport de l'ONU qui « a félicité » les Belges d'« avoir favorisé l'économie et le social » mais qui les « a accusés » de « ne s'être pas préoccupés du politique car le peuple n'avait aucune possibilité de s'exprimer sans passer par des chefs et des sous-chefs » (p. 101). Les manuels *Histoire II* (p. 101) et *5P* (p. 153) louent le décret belge de « permettre au peuple de participer à la vie politique du pays ». *Histoire II* (p. 104) donne les résultats des élections de 1953, chiffres à l'appui, où les Tutsi furent de loin majoritaires dans le CSP. Au fur et à mesure que l'on gravit les échelons dans l'administration indigène, le pourcentage des Tutsi augmenta alors que celui des Hutu diminua. Le manuel ne dit pas que cet état de fait fut le résultat de l'imperfection du décret belge. Le lecteur, et ici l'apprenant, ne doit donc pas s'étonner des sentiments de frustration chez les Hutu. Au lieu de faire une critique de la procédure introduite par l'administration belge, le manuel critique les résultats sans expliciter la procédure qui y a conduit : « ce fut une expérience de démocratie qui a révélé que ces collègues constituaient plutôt des agglomérats de personnalités distinctes que de véritables représentations populaires animées par l'intérêt public » (p. 103). Les élus étaient par conséquent mal acceptés par la population. Le manuel *5P* complète *Histoire II* et parle de représentativité inégale des Hutu et des Tutsi dans les différents conseils : « Les membres du conseil de chefferie étaient en majorité des Tutsi et les Hutu étaient minoritaires. Le nombre de

ces derniers diminuait progressivement au niveau du conseil de territoire et du conseil supérieur du pays » (p. 153).

Tous les manuels reprennent la critique formulée par Kagame (1975) concernant le déroulement des élections de 1953 : « Il n'y a dans ce système, qu'un seul et unique électeur, le sous-chef » (pp. 225-226). Le manuel *Histoire II* (p. 104) cite Kagame in extenso. Le manuel 5P fait un commentaire de cette citation : « C'est le sous-chef qui a établi la liste des candidats au niveau de la sous-chefferie. En réalité c'est le sous-chef qui a voté. Il va de soi qu'il devait choisir les gens de sa ligne politique qui ne pouvaient pas le contredire » (p. 153).

Après les élections de 1953 qui furent critiquées par la population, la Belgique en organisa d'autres en 1956. Le manuel *Histoire II* affirme que « le peuple fut associé à l'établissement des listes électorales » et que « d'une société féodale, le pays se dirigeait vers une véritable démocratie » (p. 108). La *véritable démocratie* signifie ici l'augmentation des Hutu au sein de l'administration. Le manuel 5P reconnaît que le peuple a eu la parole dans cette élection mais regrette que « les Tutsi ont continué à dominer dans le conseil supérieur » (pp. 153-154). Le même manuel (p. 108) dresse un tableau des résultats des élections en insistant sur la composition ethnique dans les différents conseils pour montrer que les Tutsi étaient majoritaires aux différents échelons de l'administration.

En mettant en doute le déroulement des élections, les manuels soulignent la complicité des chefs tutsi dans le processus électoral. Or, l'initiative des élections et le mode de scrutin furent introduits par les autorités belges au moyen du décret du 14 juillet 1952.

## **5.2.6. Thème 6 : Période de 1959 à 1962**

### **5.2.6.1. Documents « Mise au point » et « Manifeste des Bahutu » comme prélude à la révolution**

Le document « Mise au point » est cité par les manuels 5P (p. 157) et *Histoire II* (pp. 109-110). Au début de l'année 1957, le CSP prépara un document (Mise au point) à transmettre à la mission des Nations unies qui devait visiter le Rwanda au cours de cette année. Ce document demandait « l'octroi rapide de l'indépendance pour que les Tutsi maintiennent leur pouvoir » mais « n'a rien révélé du problème ethnique entre les Hutu et les Tutsi (5P, p. 157). Toute l'information sur ce document est contenue sur 7 lignes. Le manuel *Histoire II* revient sur cette question en ces quelques lignes que nous reprenons ici :

Les notables de la Cour et les hauts dignitaires Tutsi se montrèrent de plus en plus décidés à briser toute tentative de soulèvement. Convaincus qu'une éventuelle réforme sociale mettrait en péril leur statut social et leurs nombreux privilèges, ils réagissent sans tarder par la voix du Conseil Supérieur du pays, de composition presque exclusivement tutsi. [...] La *Mise au point* était un texte revendicatif adressé à la mission des Nations unies dont les auteurs minimisaient le problème Hutu-Tutsi. (pp. 109-110)

Ces deux manuels accusent les dirigeants tutsi de s'être approprié le pouvoir. Nous constatons que le manuel *5P* parle de l'*indépendance* souhaitée par le CSP alors que *Histoire II* évoque l'*autonomie interne*. Pourtant, ces deux concepts ne signifient pas la même chose. Le CSP réclamait l'indépendance alors que les leaders hutu, craignant que les Tutsi ne se maintiennent au pouvoir si elle était octroyée, voulaient d'abord une autonomie interne, le temps de s'organiser en opposition forte.

En réaction à la « Mise au point » préparée par le CSP, les leaders hutu et quelques Tutsi exprimèrent leurs idées dans un document appelé « Manifeste des Bahutu ». Tous les manuels consacrent entre une et deux pages au *Manifeste* avec un extrait du document et parfois la liste des signataires. *Histoire II* critique la « Mise au point » et adopte un ton opposé lorsqu'il évoque le « Manifeste des Bahutu ». Il en parle comme d'« un écrit modéré qui dénonçait le monopole politique, économique, social et culturel du groupe tutsi » (p. 110). Le manuel essaye de montrer la bonne volonté affichée par le Manifeste qui propose « des solutions immédiates centrées sur le partage équitable du pouvoir et de tout ce qui en découle » (ibidem). Il accuse par contre « l'aristocratie régnante de ne manifester aucun signe de changement » et ajoute, avec une formule tranchée que « devant pareille obstination, il ne restait en fait qu'une seule solution : la révolution » (p. 110).

Le manuel *5P* (p. 157) dresse une liste des causes qui ont conduit à la rédaction du *Manifeste des Bahutu*. Il accuse les Tutsi d'avoir accaparé tous les avantages dans l'administration, l'économie et l'enseignement (p. 157) et énumère les principales revendications qu'il qualifie « d'idées démocratiques » (ibitekerezo bya demokarasi) (p. 160).

Le manuel *Histoire II* propose comme texte documentaire, un extrait du « Manifeste des Bahutu » portant sur l'enseignement, avec les noms des signataires. Aucun extrait de la « Mise au point » n'est proposé aux élèves. Heremans revient sur le rôle de l'enseignement de l'Église dans la prise de conscience par les leaders hutu de valeurs démocratiques inspirées par la Belgique :

Une minorité d'intellectuels bahutu et batutsi avait pris conscience du problème et du malaise profond qui agitait déjà le pays. Ces intellectuels avaient été formés soit par l'Église, dans le petit et le grand séminaire du pays, où la doctrine chrétienne leur apprit l'égalité foncière et totale entre les hommes, soit par l'administration belge, qui dans le groupe scolaire d'Astrida, leur avait enseigné les bases du système démocratique belge. (p. 53)

Heremans, belge et prêtre catholique, considère l'Église catholique et la Belgique comme les détentrices des valeurs intègres du développement humain et de la vie en société. L'auteur cite souvent le « Manifeste des Bahutu » qu'il considère comme « le point de départ de la démocratisation par la base de toutes les institutions publiques » (p. 54). Heremans ne fait aucune allusion au document « Mise au point ». En revanche, il cite le Mandement de carême de Mgr Perraudin parlant des « races » (voir extrait plus haut). Reprenant les termes de Perraudin, Heremans évoque un message « sur la charité » à travers lequel le prélat montrait la « nécessité des réformes de structures » (pp. 48-49). Pour Heremans, parler de « races » dans la société rwandaise constituait le meilleur moyen pour introduire des changements dans l'organisation politique et sociale.

Faisant état des « signes qui ont annoncé la Révolution », le manuel *TC* préfère « parler d'abord du *Manifeste des Bahutu* » (p. 8). Le manuel fait comme si le document *Mise au point* n'avait pas existé. Plus loin, il détaille les griefs contre les Tutsi :

Le Manifeste des Bahutu considère que les Batutsi s'accordent presque tous les avantages et que les Bahutu y perdent. En effet, les Batutsi occupent la plupart des postes de direction du pays en tant que chefs ; ils sont les plus nombreux parmi ceux qui font des études secondaires et supérieures. (p. 8)

La citation choisie porte sur l'enseignement secondaire et supérieur. L'on peut se demander pourquoi le manuel parle de l'enseignement supérieur vu que la seule « haute » école était le Grand Séminaire. Pour la formation supérieure, les étudiants rwandais devaient partir au Congo voisin. Nous n'avons pas pu trouver de documents sur le choix des étudiants pour l'enseignement supérieur. Il est fort à parier d'ailleurs que ces critères de sélection écrits n'existent pas. Le problème provenait peut-être du choix des candidats aux études, eux qui allaient devenir des futurs dirigeants du pays. De tout cela, il résulte que les manuels privilégient l'enseignement comme une des principales revendications du *Manifeste des Bahutu*.

#### **5.2.6.2. Renforcement des différences**

Dans *Histoire II* au chapitre IV (pp. 68-76), la première phrase en italique et en retrait qui en résume le contenu est : *caractériser la société rwandaise à la fin de la tutelle belge*. Sur huit

pages (A4), le manuel relate en trois parties ce qui caractérisait cette société : les **trois ethnies** bien distinctes, l'**ubuhake** et les **inégalités sociales**. Ce choix souligne la limitation à ces trois éléments restrictifs pour caractériser cette période.

- 1) Les trois ethnies sociales : Le manuel (pp. 68-69) revient sur la succession des trois ethnies dans le pays, leurs provenances et leurs activités sociales et économiques. Il s'agit de réinsister sur les différences entre les trois groupes et de légitimer la mention ethnique dans les cartes d'identité.
- 2) L'ubuhake : Sur **quatre** pages, le manuel rappelle l'ubuhake et son lot de méfaits. Il s'appuie fortement sur Reyntjens (1985) dont des extraits sont largement cités. Dans ces pages, tout ce qui était positif dans l'ubuhake est escamoté.
- 3) Les inégalités sociales : Sur **deux** pages le manuel énumère les inégalités sociales issues selon lui de la Cour royale et allégées grâce à l'intervention des autorités belges. « Vers la fin de la période coloniale, l'administration belge qui s'était montrée timide tout au début, va opérer des réformes visant à supprimer le monopole politique et les privilèges héréditaires de l'aristocratie régnante. [...] Les représentants de l'administration belge réagissent en remplaçant plusieurs chefs et sous-chefs par des éléments ouverts au « progrès » et à la politique coloniale. Les nouveaux venus étaient choisis pour leurs compétences et non pour leur origine sociale. Ce fut là le point de départ de la démocratisation des institutions indigènes » (p. 75).

La **neuvième** et dernière page du chapitre constitue un encadré dans lequel est rappelé, pour les apprenants, pensons-nous, l'essentiel à retenir. En voici un résumé :

À la fin de la période coloniale, le Rwanda est essentiellement peuplé d'autochtones. Ils se divisent en trois groupes socialement différenciés et hiérarchisés. Il y a les Batwa, les Bahutu et les Batutsi. Le contrat d'ubuhake et l'inégalité sociale fondée sur la naissance sont sans doute les plus spectaculaires. L'ubuhake est une relation créée entre un individu de rang inférieur en quête de protection et de richesse en bétail et une personne de prestige social susceptible de répondre à ces besoins. Le contrat d'ubuhake va vite dégénérer en exigences excessives et en abus aux dépens des obligés *bagaragu* ». (p. 76)

### **5.2.6.3. Causes principales de la révolution**

Les manuels *5P* et *8P* soulignent la juste utilisation du terme « révolution » dans le cas du Rwanda. Ils veulent contrecarrer ceux qui pourraient douter de cette révolution. Ils en donnent la définition comme étant « les changements importants qui ont lieu dans peu de temps surtout dans les domaines administratif, économique et culturel » (*5P*, p. 159 ; *8P*, p. 133). Cette définition est identique à celle que proposent les manuels en français du secondaire. Quant aux causes principales de la révolution, les deux manuels *5P* (p. 159) et *8P* (p. 133) ainsi que le

manuel de *TC* (p. 8) reviennent sur les revendications du Manifeste des Bahutu en évoquant l'accaparement par les Tutsi des postes dans l'enseignement, l'administration, l'économie et le social. *Heremans* exprime la même idée par la demande de « la promotion économique, sociale et politique des masses paysannes » (p. 48). Le manuel *Histoire II* dénonce « les privilèges » accordés aux Tutsi (p. 109). La quasi-totalité des manuels reviennent sur la nécessité de la représentativité des Hutu dans les instances du pays et dans l'enseignement secondaire et supérieur. Dans les deux manuels de l'école primaire, *l'ubuhake* est cité comme l'une des causes lointaines de la révolution (5P, p. 160 ; 8P, p. 133).

#### 5.2.6.4. Accélération de la révolution

Les auteurs des manuels pensent que certains événements ont accéléré la révolution. Les plus cités sont le décès du Mwami Mutara III Rudahigwa le 25 juillet 1959 et la formation des partis politiques au cours de cette même année (5P, p. 161 ; 8P, p. 134 ; TC, p. 8 ; Histoire II, pp. 112 et 115 ; Heremans, p. 54).

Le décès du Mwami fut une mort « subite » (5P, p. 161 ; 8P, p. 134), « inopinée » et « mystérieuse » (Heremans, p. 49), une « maladie dans des circonstances mal connues » (Histoire II, p. 112). Heremans cite le communiqué officiel :

Le 25 juillet vers 11h du matin, le Mwami a eu une conversation normale avec son médecin traitant à Usumbura, dans le cabinet de celui-ci. Au moment de quitter le bureau, il s'est soudainement senti mal ; le médecin s'est précipité pour le soigner et a fait appeler ses collègues. Plusieurs médecins ont essayé pendant deux heures de ranimer le Mwami ; ce fut en vain. Le Mwami s'est éteint à 13h. (p. 49)

Tous les manuels se contentent de signaler cette mort sans toutefois analyser ses causes. En revanche, avec un ton sévère, ils s'attardent sur les circonstances de nomination du successeur qui, d'après eux, ne se serait pas effectuée en bonne et due forme :

Les **accros** du pouvoir intronisèrent d'urgence son frère Jean-Baptiste Ndahindurwa. (5P, p. 161 ; 8P, p. 134)

C'est donc **hâtivement** qu'on choisit son frère Ndahindurwa pour le remplacer. (TC, p. 8)

Les traditionalistes Tutsi décidèrent d'agir avec **célérité**. Leur choix **précipité** fut porté sur Jean-Baptiste Ndahindurwa, petit frère du roi défunt. Il fut proclamé successeur du Mwami Mutara Rudahigwa avant même que la dépouille mortelle de celui-ci ne fût ensevelie. (Histoire II, p. 112)

Le code ésotérique (ubwiru) voulait que le nom du futur Mwami soit connu avant la mise en terre du défunt. Ce qui fut respecté par la cour. En critiquant cette procédure, les leaders Hutu et les autorités belges, relayés par les manuels, voulaient profiter de cet événement pour passer directement de la monarchie à la république. Cette nomination engendra d'autres tensions. Le manuel *5P* indique que « les partisans Hutu ne le digérèrent guère » (p. 161) ; alors que le

manuel 8P note que « son intronisation créa des divisions dans le pays » (p. 134). Au moment de l'enterrement, trois grands groupes se formèrent et se disputèrent l'organisation de la succession du monarque défunt :

(1) le groupe des traditionalistes Tutsi voulait restaurer une monarchie féodale ; (2) le groupe Hutu voulait profiter des événements pour instaurer un régime républicain ; (3) l'administration belge voulait installer un conseil de régence en attendant d'opérer à sa guise des profondes modifications au niveau du pouvoir traditionnel. (Histoire II, p. 112).

Dans cette lutte des chefs, « les leaders Hutu et les Belges ne s'avouèrent pas vaincus, ils se retirèrent en silence mais décidés à travailler d'arrache-pied pour abattre cette monarchie qu'on ne voulait plus » (Histoire II, p. 113). Le manuel cite Reyntjens (1985, p. 315) qui considère la nomination du Mwami Kigeli V Ndahindurwa comme une « contribution par les dirigeants Tutsi à leur propre perte » et qui qualifie de « démocratique » le mouvement Hutu qui luttait contre une « monarchie incapable d'assumer son rôle traditionnel » (p. 114). Le manuel prend position et semble soutenir les leaders hutu et les Belges et annonce déjà la déchéance des Tutsi.

Quant aux partis politiques, les manuels les définissent comme « organisations qui rassemblent des personnes qui ont les mêmes idées sur la façon de diriger un pays » (5P, p. 161 ; 8P, p. 134 ; TC, p. 8). Selon *Histoire II*, la création des partis était un processus « normal de la révolution » (p. 126). Les manuels énumèrent les quatre principaux partis politiques (APROSOMA, UNAR, RADER et PARMEHUTU). À chaque fois, ils donnent le nom du parti, la date de création, le nom du leader et ses principaux objectifs. Les manuels expliquent ce qui différenciait les partis. L'Aprosoma et le Parmehutu voulaient « la démocratie et le changement » ; le Rader souhaitait « un changement progressif » alors que l'Unar préférait « le statu quo » (5P, p. 162 ; 8P, p. 134 ; TC, p. 8). Les manuels mettent clairement en opposition les partis UNAR et PARMEHUTU. Le premier « niait l'existence de problème Hutu-Tutsi » alors que le second « défendait les intérêts de la majorité de la population composée de Hutu. Il voulait un pouvoir majoritairement Hutu » (5P, p. 162 ; 8P, p. 134 ; TC, p. 8 ; Histoire II, p.115). Les intérêts divergents de chaque parti conduisaient à des « meetings houleux à travers lesquels les membres s'insultaient. Il fallait de peu pour que la révolution éclate » (5P, p. 162 ; 8P, p. 134 ; TC, p. 8). Heremans fait le même constat : « La tension entre les partis devient vite très forte. Les esprits s'échauffent : campagnes de dénigrement, meetings, manifestations se succèdent à un rythme rapide. Dans ce climat de fièvre politique, la moindre étincelle pouvait faire éclater la poudre » (p. 54). *Histoire II* relate la même idée : « La création des partis politiques vint ainsi exacerber le climat de tension et de méfiance qui existait déjà entre les différents groupes sociaux » (p. 115). Ce



manuel ajoute que « les gens y adhéraient par ignorance ou par intimidation et que cette dernière attitude s'est surtout manifestée chez les extrémistes Tutsi du parti UNAR » (p. 115).

Le manuel *Histoire II* cite un extrait du programme politique de chaque parti. Concernant le parti Unar, le manuel cite Reyntjens reprenant le rapport de la commission d'enquête de l'ONU. Quant au parti Parmehutu, le manuel choisit l'extrait de son manifeste qui consiste à critiquer la « domination de la race Tutsi » et à légitimer la « démocratie authentique » qu'il semblerait incarner (p. 122).

### 5.2.6.5. Révolution proprement dite

Tous les manuels évoquent la date du 1 novembre 1959 comme celle du début de la révolution. « Des jeunes du parti UNAR ont molesté à Byimana Monsieur Mbonyumutwa sous-chef à Ndiza et un des leaders importants du parti PARMEHUTU. Le peuple a commencé à tuer, à piller, à incendier, à chasser certains chefs Tutsi » (5P, p. 163 ; 8P, p. 135). Pour *Heremans*, « le premier novembre 1959, un groupe de jeunes unaristes (du parti UNAR) attaqua et molesta le sous-chef muhutu Dominique Mbonyumutwa. La rumeur de sa mort déclencha dans l'ensemble du pays une flambée de violences : attentats, pillages, destructions et incendies se répandirent partout » (p. 54). Le manuel ajoute que les premiers mois de 1960 furent caractérisés par des « troubles sporadiques » et un « grave problème de personnes déplacées et de réfugiés » (p. 54). Selon le manuel *TC* « les premières semaines du mois de novembre 1959 sont marquées par des violences : pertes en vies humaines, personnes blessées, départs vers l'étranger, huttes brûlées » (p. 9). Quant au manuel *Histoire II*, il parle de « fausses rumeurs » sur l'assassinat de Mbonyumutwa par des jeunes militants tutsi de l'Unar :

Ces faux bruits provoquèrent un grand courant de vengeance qui fut immédiatement répandu dans tout le pays. Pour la première fois, les Bahutu et les Batutsi se livrèrent une guerre sans merci. Il y eut des centaines de morts et des milliers de blessés. De nombreuses maisons furent brûlées et de grandes masses de gens furent déplacées. Plusieurs biens furent pillés ou endommagés. Ce fut un véritable sinistre. (pp. 126-127)

Ce dernier manuel fait précéder l'événement du 1 novembre par la réunion du parti Unar au cours de laquelle ses principaux leaders critiquèrent les Belges :

Ce sont surtout les activités de l'Unar qui vont déclencher la révolution. L'occasion fut donnée par un meeting politique tenu par l'Unar à Kigali le 13 septembre 1959. Les chefs Kayihura, Mungarurire et Rwangombwa membres influents de ce parti firent montre d'une attitude acerbe contre l'administration belge dont ils étaient censés être fonctionnaires. (...) L'Unar accentua son insoumission à l'administration et sa campagne d'intimidation contre les autres partis. (p. 126)

Toute l'accusation est portée contre les membres du parti UNAR et contre les Tutsi en général. Ce parti est présenté comme l'origine de tous les maux que connaît le pays. De ce fait, les

manuels incitent les apprenants à se forger l'idée que la révolution était indispensable et légitime.

Dépassées par la rapidité et l'ampleur des événements, les autorités belges nommèrent le Colonel Guy Logiest le 14 novembre 1959 « Résident spécial militaire » avec mission de faire revenir le calme (5P, p. 164 ; 8P, p. 135 ; Heremans, p. 54 ; TC, p. 9 ; Histoire II, p. 129). Il opéra plusieurs changements, « nomma des chefs et des sous-chefs Hutu » (5P, p. 164 ; 8P, p. 135 ; TC, p. 9), « opéra un renversement des rapports de force entre les groupes sociaux Hutu-Tutsi » (Histoire II, p. 129). *Heremans* précise le nombre de « 120 sous-chefs et chefs Hutu » nommés (p. 54). Pour Logiest et son équipe « le soutien aux Hutu longtemps écrasés, faisait partie intégrante du maintien de l'ordre public » (Histoire II, p. 129). Le manuel cite un extrait du procès verbal de la réunion des administrateurs de territoires tenue à Kigali le 17 novembre 1959 :

La position d'un résident militaire n'est pas une position politique ; son rôle est de laisser, en abandonnant le commandement, une situation moins susceptible de troubles que la situation actuelle. 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 saura obéir 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. (Histoire II, p. 129, tiré de Reyntjens, p. 268).

Citant toujours Logiest (1988), le manuel *Histoire II* rapporte que « les nouveaux venus étaient ouverts au progrès et à la politique coloniale » et qu'ils « étaient choisis pour leur compétence » et non parce qu'ils étaient « beaux ». Ce fut là le point de départ de la démocratisation des institutions indigènes » (p. 75). En citant le Colonel Logiest (1988) le manuel adopte le ton et le langage officiels du Résident spécial et des autorités belges. Il oppose la compétence à la beauté, l'intellect au physique comme si chaque groupe avait ses caractéristiques propres. De plus, le manuel ajoute que le remplacement des chefs tutsi par des Hutu constituait le début de la démocratie. Dans l'entendement de Logiest, repris par le manuel, le remplacement d'une minorité par une majorité est synonyme de démocratie. C'est sur cela que la *révolution* de 1959 va fonder ses assises : c'est-à-dire le remplacement des Tutsi par des Hutu pour la seule raison qu'ils sont majoritaires. Dans le contexte d'alors, des Hutu « ouverts au progrès » et à la politique coloniale étaient opposés aux Tutsi qui critiquaient les procédures de changement.

La période qui suivit la nomination des chefs et des sous-chefs hutu fut qualifiée de « démocratique » parce que les élections aboutirent à la victoire de la majorité qui correspondait à la majorité ethnique. Les manuels de l'école primaire citent la succession des

événements sans donner de détails : « l'élection des bourgmestres (maires) en juin et juillet 1960, la nomination du gouvernement provisoire le 26 octobre 1960, l'instauration de la république le 28 janvier 1961, le référendum du 25 septembre 1961 qui mit fin à la monarchie et aboutit à la victoire du Parti Parmehutu » (5P, p. 164 ; 8P, p. 135). Les manuels *TC* (p. 9) et *Heremans* (p. 54) mentionnent le remplacement des sous-chefferies par des communes et la victoire « triomphale » du Parti Parmehutu lors des élections du 26 juin au 31 juillet avec 70.4% des voix. *Heremans* oppose le parti UNAR à majorité tutsi qui adopta une « position négative » et « refusa toutes concessions vis-à-vis des progressistes et toute collaboration avec le gouvernement belge » et les trois autres partis « progressistes soutenus activement par la puissance tutélaire » (p. 55). Aux yeux de l'auteur, le parti Unar aurait commis une double erreur en restant dans le conservatisme et en s'écartant de la puissance tutélaire.

Les manuels de l'école secondaire donnent un tableau récapitulatif des résultats des élections du référendum du 25 septembre 1961 avec la large victoire du parti Parmehutu. Ces manuels ainsi que le manuel 5P rappellent que l'initiative de l'organisation de ces élections fut prise par l'ONU qui constatait que « la façon de se débarrasser de la monarchie n'était pas légale » (TC, p. 10). Donnant les résultats des élections et du référendum, les manuels reviennent sur la victoire du Parmehutu avec 40 sièges sur 44 et le rejet de la monarchie par 80% des votants. Ils opposent encore une fois, au moyen des chiffres, la victoire du Parmehutu et l'échec de l'Unar. Le manuel *Histoire II* accuse le parti UNAR de s'être opposé à la démocratie lorsqu'il demanda « à ses membres à ne pas aller aux urnes » (p. 130). Ce parti aurait voulu ralentir le processus démocratique en voulant faire intervenir l'ONU mais « ses efforts furent vains » (p. 130). Le manuel *Histoire II* conclut que « la révolution rwandaise s'était achevée avec la victoire de la *démocratie* sur l'*arbitraire* » (p. 137). Encore une fois, la *démocratie* est confondue avec la majorité hutu et l'*arbitraire* avec la monarchie tutsi. Eu égard aux résultats des élections organisées depuis 1960, tous les manuels donnent à ces dernières un « cachet démocratique ».

## **5.2.7. Thème 7 : Rwanda indépendant**

### **5.2.7.1. Première république**

#### **a) Réalisations de la première république**

Tous les manuels mentionnent que ce sont les leaders du PARMEHUTU qui ont demandé l'indépendance qui fut obtenue « grâce à la victoire du parti PARMEHUTU » (5P, p. 165). Le manuel *Heremans*, publié en 1971, ne s'arrête qu'à l'indépendance. Les autres manuels, rédigés sous la présidence de Habyarimana louent les réalisations du Président Kayibanda.

À lire la liste des réalisations du gouvernement de Kayibanda, on a l'impression que le pays s'est développé d'une façon extraordinaire et que les solutions ont été trouvées aux problèmes posés avant l'indépendance. Voici tout ce qui fut accompli selon le manuel *Histoire II* (1989, p. 154) : la satisfaction des revendications des masses populaires pour la première fois et la démocratisation de l'ensemble des institutions ; la réforme de la justice ; la suppression des inégalités sociales ; l'admission aux emplois publics désormais faite sur la seule base d'aptitudes professionnelles et de mérites personnels ; l'admission ou la promotion des élèves désormais sur base de leurs résultats antérieurs et non sur base de la situation familiale ou politique d'un quidam parent ou ami. *Heremans* évoque un programme du président axé sur un « développement harmonisé et intégral de toutes les couches de la population rwandaise, pas uniquement du standing matériel, mais également de la vie sociale et spirituelle » (p. 57). Il met en annexe un large extrait du Manifeste des Bahutu. Le texte choisi revient sur les différences entre Hutu, Tutsi et Twa :

Ce parti des Bahutu trouve ainsi sa reconnaissance officielle, à l'échelle nationale, dans les attitudes manifestement hostiles et contradictoires des dirigeants autochtones du pays qui repoussent de toutes leurs forces tout essai d'atteindre à leur monopole absolutiste, alors qu'ils proclament malicieusement que Bahutu, Batutsi et Batwa sont des surnoms et que notre nom de famille est Abanyarwanda... on peut se demander clairement si les Bahutu ont encore quelques chose à espérer des Batutsi pour leur émancipation. (p. 59)

Le manuel met d'autres textes en annexe dont le discours du Président Kayibanda le 1<sup>er</sup> juillet 1962 et le communiqué du Colonel Logiest.

A côté de ces louanges, le manuel TC (1977) reconnaît néanmoins que « les dirigeants de la Première République n'arrivent pas à changer radicalement les conditions de vie des populations des campagnes » (p. 7).

Aucun manuel n'évoque la politique des quotas ethniques imposés dans les écoles et dans l'administration par le gouvernement de Kayibanda qui accusait les Tutsi d'avoir *étudié* et d'avoir *dirigé* et que le temps était venu de laisser la place aux Hutu.

### **b) Problème des *Inyenzi***

Le manuel *Histoire II* place la première république de Kayibanda dans un registre d'insécurité causée par les Tutsi exilés au Burundi. La première information que livre le manuel sur le Rwanda indépendant concerne la « défense de l'intégrité territoriale contre les terroristes Inyenzi (cancrelats, nom donné aux Tutsi en général) » (p. 146). Le manuel propose une

rhétorique sur les *Inyenzi* :

Les événements de novembre 1959 avaient forcé certains leaders de l'Unar et plusieurs Tutsi à prendre le chemin de l'exil. Beaucoup d'entre eux refusèrent d'accepter l'exil permanent dans leurs pays d'accueil. Convaincus que la révolution rwandaise avait été réalisée par la force, ils se voyaient en droit et surtout en devoir de renverser la situation. D'autant plus qu'ils croyaient profondément au soutien de l'ONU et de l'opinion internationale. Celle-ci avait jugé le sort des réfugiés rwandais avec compassion et ne cessait de plaider en faveur de leur retour au pays d'origine. (p. 146)

Cet extrait reflète d'un côté une mauvaise volonté des autorités rwandaises de laisser les réfugiés revenir dans le pays et de l'autre côté un malaise que ces réfugiés soient pris en charge par l'ONU et que la communauté internationale s'en préoccupe. Le manuel continue d'accuser ces réfugiés de perturber l'ordre public :

Ils menèrent à partir de janvier 1961 une action terroriste à partir de Byumba où ils commirent des assassinats, des vols à mains armées, dans le but d'écraser la jeune république et restaurer la monarchie. Du fait qu'ils attaquaient la nuit et savaient se dérober, ils prirent le nom d'*Inyenzi* c'est-à-dire cancrelats car nul n'ignore les mœurs nocturnes de ces insectes. (p. 146)

Selon le manuel, « la plus importante attaque » fut celle « de novembre et décembre 1963 » en provenance du Burundi. Elle échoua « par manque de coordination entre les différents groupes d'assaillants » (p. 146). Le manuel parle d'une troisième attaque en provenance du Burundi via le Bugesera<sup>92</sup> qui aurait connu un succès éphémère : « Les terroristes progressèrent jusqu'au pont de Kanzenze. (...) Les jeunes soldats de la Garde nationale accueillirent les envahisseurs par un jeu nourri d'armes automatiques. Mal armé, l'ennemi fut obligé de retourner en débandade d'où il était venu. Une partie de son effectif fut laissée sur le terrain » (p. 147). Le manuel montre bien la ténacité de l'armée rwandaise et la victoire du Président Kayibanda sur les *Inyenzi*. Il veut montrer également que les Tutsi, exilés en 1959, sont des « envahisseurs », des terroristes et par conséquent des « ennemis » de la République.

Attaqué de l'extérieur par des Tutsi rwandais, le gouvernement de Kayibanda et les Hutu de l'intérieur se vengèrent sur les Tutsi restés dans le pays. En effet, « de nombreux Tutsi du pays soupçonnés de complicité avec ces terroristes souffrirent des représailles. Les leaders Tutsi de l'UNAR et du RADER furent éliminés, plusieurs autres Tutsi seront victimes d'une extrême violence ethnique, bien qu'innocents et du reste opposés aux *Inyenzi*. Des milliers d'entre eux seront tués ou contraints à l'exil » (p. 147). En citant Reyntjens (p. 467), le manuel donne des chiffres « de 10000 à 14000 victimes, dont la moitié en préfecture de Gikongoro » (p. 147). Rappelons que c'est suite à ces massacres de Gikongoro en 1963 que Radio Vatican parla de « génocide » (Linden 1999).

---

<sup>92</sup> Région du Sud-Est à la frontière du Burundi.

Le manuel pose la question de savoir à qui incombe le drame de 1963. Pour y répondre, il se réfère de nouveau à Reyntjens (p. 468) qui pense que « le drame est imputable d'une part aux leaders des Inyenzi qui ont fait fi de l'implacable vengeance de certains Hutu surexcités sur les Tutsi restés au pays ; et d'autres part aux autorités rwandaises qui ont mal estimé un prévisible bain de sang. Enfin la responsabilité incombe au gouvernement du Burundi qui n'a rien fait pour neutraliser l'envahisseur, conformément aux lois internationales sur le droit d'asile » (p. 147). Le manuel continue à montrer que les réfugiés rwandais ont eu tort d'attaquer le pays.

Des attaques sporadiques des Inyenzi seront signalées jusqu'en 1967, mais la garde nationale les a toutes repoussées. Devant ces infructueuses tentatives de forcer les portes du pays, les terroristes Inyenzi se résolurent à abandonner leur lugubre activité. Seul Kigeli V Ndahindurwa et une poignée de nostalgiques courtisans utopistes vont continuer de se leurrer et d'entretenir de vains espoirs sur leur retour forcé en territoire rwandais. (p. 147)

Nous constatons que le manuel *Histoire II* utilise un ton et un vocabulaire sévères pour parler des Tutsi qui « avaient d'ailleurs choisi le chemin de l'exil » (p. 152). Mais choisit-on vraiment l'exil ou on est forcé à s'exiler ?

Notons qu'à la fin du chapitre sur la première république, le manuel cite sur une page entière l'éloge du président Kayibanda faite par Paternostre de la Mairie (1972, p. 292) Celui-ci vient en outre de publier un nouveau livre dédié à Kayibanda.

### **5.2.7.2. Deuxième république**

Les manuels d'histoire de l'école primaire passent sous silence la deuxième république de Habyarimana. Celle-ci est en revanche évoquée dans les manuels d'éducation civique où l'accent est mis sur le parti MRND (Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement), parti unique et Parti-État, par lequel le gouvernement passait toutes ses actions.

Les manuels *TC* et *Histoire II* mentionnent le coup d'État de Habyarimana et son « Comité pour la paix et l'unité nationale » qui se proposaient de ramener la paix et le calme dans le pays. *Histoire II* critique les dirigeants de la première république pour n'avoir pas été capables d'arrêter les massacres de 1973 :

Les mois de février et mars 1973 furent marqués par des troubles régionaux et nationaux à caractère ethnique. Les écoles furent fermées aux élèves Tutsi, sur l'initiative de leurs collègues Hutu. Le mouvement devait vite s'étendre tant aux secteurs public que privé. Il embrasa même les collines de Gitarama et Kibuye, on y dénombra plusieurs maisons brûlées, quelques personnes tuées et de nombreuses autres déplacées. A Kigali, on procéda à l'affichage des listes de fonctionnaires Tutsi jugés indésirables et priés de ne plus se présenter au service. (pp. 158-159)

Après cette accusation, le manuel tente de justifier et de légitimer le coup d'État. Il accuse les dirigeants de la première république d'avoir trahi la révolution et d'avoir favorisé du clientélisme au sein du pouvoir :

Certains dirigeants avides de pouvoir personnel n'hésitèrent pas à contrarier les bases mêmes de la révolution populaire de 1959 et à trahir les nobles idéaux du peuple qu'ils représentaient. L'ancien parti de masse devient un « club » de politiciens individuels. De plus, la gestion de l'État avait cédé à une véritable gabegie. Cette situation fut le point de départ des événements tragiques de 1973 et de l'avènement de la Deuxième République. (p. 158).

Le manuel donne la version officielle des circonstances de l'arrivée au pouvoir du Général Habyarimana. La Garde nationale qu'il dirigeait « prit ses responsabilités » pour ramener « la paix et l'unité nationale » (Histoire II, p. 159). Selon le manuel, grâce au parti politique qu'il fonda, il put apporter des solutions aux problèmes rencontrés. « Le parti MRND fondé le 5 juillet 1975 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 et social... » (p. 161). Il cite quelques extraits du Manifeste et Statuts du Parti MRND et évoque l'importance accordée aux travaux communautaires appelés *umuganda*. Le chapitre se termine par un extrait du discours du président Habyarimana sur la justification du coup d'État. Il s'agit d'une litanie d'accusations formulées à l'encontre du régime de Kayibanda.

Évoquant les conflits de 1973, le manuel *Histoire II* affirme qu'ils étaient « initialement ethnique » (p. 158). À la page 159, il cite Reyntjens (p. 503) selon lequel « le mouvement dépassait clairement le stade de la lutte ethnique pour prendre une allure de lutte de classes et de conflit régional, opposant ouvertement le Nord au Centre-Sud » (p. 159). Cet auteur n'est donc pas d'accord avec la thèse officielle. En dépit de cette référence, le manuel met l'accent sur des problèmes plutôt « ethniques » que « politiques ». Or, l'armée dont la plupart des officiers étaient originaires du Nord, accusait le Président Kayibanda de s'être entouré des personnalités du Sud ou du Centre et d'avoir délaissé le Nord. Pour justifier son coup d'État et lui donner une valeur « morale », le Général-Major Habyarimana inventa l'*alibi ethnique*. En effet la carte ethnique était la plus rentable politiquement car elle touchait la fibre des cœurs des Rwandais. C'était un point névralgique pour monter les Hutu contre les Tutsi et trouver ainsi le moyen d'intervenir comme le « sauveur de la nation ». Son équipe se nomme d'ailleurs « Comité pour la paix et l'unité nationale » et il parle lui-même de « Coup d'État Moral sans effusion de sang ». Par sa tactique, il avait conquis sa légitimité nationale et internationale.

À l'origine, le livre de Heremans n'était pas prévu pour devenir un manuel scolaire. Il ne

présente ni résumé de contenus ni questions de compréhension. Par contre, tous les autres manuels contiennent ce type de compléments. Il s'agit de questions exigeant des réponses courtes se trouvant dans le texte. Elles vérifient la rétention par cœur mais ne font pas appel à une critique argumentative. Les contenus des manuels prennent l'aspect d'une interprétation de l'histoire et ne laissent aucune place à un débat contradictoire sur des sujets complexes.

Même si les manuels ne citent pas toutes leurs sources, le lecteur remarque la référence récurrente aux ouvrages du philosophe rwandais Alexis Kagame et du juriste belge Filip Reyntjens. Le premier est connu notamment pour ses écrits sur l'histoire dynastique rwandaise et le second pour son principal ouvrage « Pouvoir et droit au Rwanda. Droit public et évolution politique, 1916-1973 ». Celui-ci est le seul cité de l'auteur. Une référence à Kagame était incontournable et une référence à Reyntjens vient sans doute de ses relations privilégiées avec le régime de Habyarimana.





## CHAPITRE 6. ANALYSE THÉMATIQUE AU TRAVERS DES ENTRETIENS

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre sur la « méthodologie », nous suivrons Demazière et Dubar (1997) en donnant de l'importance aux « paroles des gens » (p. 5). Les entretiens seront analysés dans une perspective à la fois compréhensive (illustrative), d'explication et de restitution. Rappelons que nous avons cherché des *catégories* à l'intérieur de chaque thème et des *items* au sein de chaque catégorie. Les démarches *qualitative* et *quantitative* se complètent sans s'exclure dans l'analyse de la construction des mémoires.

### 6.1. Thème 1. Origines des populations

Le thème 1 des entretiens portait sur l'origine ou les origines des Rwandais. La question était ainsi libellée : *Pouvez-vous me parler de ce que vous avez entendu sur l'origine ou les origines des Rwandais ?* À l'issue de la lecture des entretiens, les réponses ont été groupées en différentes catégories :

- a) régions d'origine des Twa
- b) régions d'origine des Hutu
- c) régions d'origine des Tutsi
- d) activités sociales des Twa
- e) activités sociales des Hutu
- f) activités sociales des Tutsi
- g) sources d'informations sur les Twa
- h) sources d'informations sur les Hutu
- i) sources d'informations sur les Tutsi
- j) adhésion aux informations reçues (accord ou désaccord) sur les Twa
- k) adhésion aux informations reçues (accord ou désaccord) sur les Hutu
- l) adhésion aux informations reçues (accord ou désaccord) sur les Tutsi
- m) la langue kinyarwanda

Après avoir classé les différentes catégories de réponses en différents items, nous avons utilisé le programme SPSS pour faire une analyse de croisement des variables indépendantes (ethnie, sexe, groupe d'âge, degré de scolarité) et des variables dépendantes (les différentes catégories de réponses). L'utilisation du logiciel SPSS est justifiée par le calcul du chi-carré ( $\chi^2$ ) qui nous a permis d'établir la relation entre les différentes variables. Le chi-carré est l'indice de dépendance des deux variables croisées. La probabilité est l'indice de significativité statistique du chi-carré. Il s'agit du nombre de chances sur 100 que les différences observées soient dues au hasard. Plus la probabilité est petite, moins la différence observée est due au hasard. Nous reprenons plus loin les tableaux où la probabilité est inférieure ou égale à .05 ( $p \leq .05$ ). Si la probabilité est inférieure ou égale à .01 ( $p \leq .01$ ), la relation est très significative ; si la

probabilité est comprise entre .01 et .05 ( $.01 < p \leq .05$ ), la relation est significative ; si la probabilité est supérieure à .05 ( $p > .05$ ), la relation est non significative.

Par rapport au thème des origines, les réponses des interviewés sont quasiment identiques. L'origine mythique de Gihanga et de ses trois fils est parallèlement évoquée avec celle de la forêt équatoriale pour les Twa, de la région du Tchad et du Cameroun pour les Hutu et du bassin du Nil, de l'Ethiopie et de l'Abyssinie pour les Tutsi. Les interviewés parlent de leurs arrivées successives et des activités économiques respectives de chasseurs, d'agriculteurs et d'éleveurs. Concernant l'origine des Twa, un bon nombre d'interviewés « plus âgés » et non-scolarisés » pensent que les Twa sont des *basangwabutaka* (des trouvés-sur-terre). Ils vivaient dans la forêt, sur le sol actuel du Rwanda avant l'arrivée des Hutu et des Tutsi. Selon le langage populaire, les *Basangwabutaka* sont les premiers et les premiers sont les Twa. Le terme *basangwabutaka* est absent des manuels scolaires et les scolarisés n'en parlent pas. Les divergences surviennent quand il s'agit des sources d'informations reçues et de l'adhésion à ces informations. Un seul interviewé (5, HT,M,V,NSC) a refusé de se prononcer sur cette question des origines, préférant dire qu'il ne savait rien, qu'il n'avait rien entendu.

### 6.1.1. Sources d'informations sur les origines des Rwandais

Parmi les catégories de réponses, nous avons distingué : *école, famille, école/université/famille, lecture, lecture/famille, ne se prononce pas*. Par famille, nous entendons tout l'entourage (famille élargie, voisins, etc.). Lors des croisements des variables dépendantes et indépendantes, nous n'avons pas tenu compte de l'interviewé qui « ne se prononce pas ». C'est pour cela que nous avons 53 réponses au lieu de 54 (one case missing). L'interviewé codé 5,HT,M,V,NSC a dit qu'il ne savait pas. C'était sa liberté de ne pas répondre à la question.

**Tableau 19** : Types de réponses concernant les sources d'informations sur l'origine des Twa, des Hutu et des Tutsi

Types de réponses	Sources d'info., origines des TW	Sources d'info., origines des HT	Sources d'info., origines des TS
École	12	13	12
Famille	28	28	28
École/université/famille	6	5	6
Lecture	6	6	6
Lecture/famille	1	1	1
Ne se prononce pas	1	1	1
Total	54	54	54

À partir de ce tableau nous avons fait des croisements entre les variables indépendantes « scolarité », « âge » et « ethnie » avec respectivement les sources d'informations pour les origines des Twa, des Hutu et des Tutsi. Le croisement des réponses avec la variable « ethnie » n'a pas donné de  $\chi^2$  significatif puisque la probabilité obtenue était supérieure à .05. En revanche, les croisements avec les variables « scolarité » et « âge » a donné une probabilité inférieure à .01, ce qui signifie une relation entre les deux groupes de variables. En considérant la variable « scolarité », tous les « scolarisés » (SPS) ont parlé de l'école comme source d'informations. Ceux qui ont suivi l'université (UHI) évoquent à la fois l'école, l'université et la famille mais avec une tendance vers l'université ou l'école. La source des connaissances de ceux qui ont lu l'histoire (SHE) proviendrait de leurs lectures. Un seul interviewé de ce groupe évoque également la famille. Ceux qui ne sont jamais allés à l'école (NSC) ont eu la famille comme source d'informations.

En considérant la variable « âge », ceux qui ont « vécu » la période de 1959 mentionnent la famille, l'université et/ou les lectures. Ceux qui « n'ont pas vécu » cette période évoquent généralement l'école et/ou la famille.

De ces résultats, nous constatons que le groupe SPS oublie la famille. L'explication pensons-nous, serait le fait que les origines diverses des Twa, des Hutu et des Tutsi sont bien claires dans tous les manuels scolaires. Le groupe SHE est aussi catégorique : l'information vient des lectures. Ceci est un message adressé aux auteurs de l'historiographie rwandaise qui auraient parlé des origines de la forêt et surtout de la région du Tchad/Cameroun pour les Hutu et de la région du Nil pour les Tutsi. Pour ceux qui ont lu l'histoire (SHE), ces éléments d'informations n'existaient pas dans la tradition orale. Eux qui ont « vécu » la période de 1959 se considèrent comme les « élites » de la première heure. Ils affirment que l'origine des Rwandais dans la tradition orale est celle de Gihanga et que le reste vient de l'historiographie.

### **6.1.2. Adhésion ou non-adhésion aux informations reçues**

Au cours des entretiens, certains interviewés nous ont donné des réponses du type « on m'a dit que... », « on dit que... », « certains disent que... et d'autres disent que... ». Face à ces réponses rapportées, nous leur avons posé la question de savoir s'ils étaient en accord ou en désaccord avec les informations reçues.

Nous avons fait l'analyse de leurs réponses par le calcul du chi-carré à travers le croisement des variables indépendantes et de la variable dépendante « adhésion aux informations entendues ». Nous reprenons ci-après les tableaux où la probabilité est inférieure à .05.

### A. Adhésion aux informations concernant les Twa

- a) Tableau 20 : Croisement des variables « adhésion aux informations entendues sur les Twa » et « scolarité ».

**Crosstab**

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
adhésion pour les Twa	oui	Count	4	1	1	20	26
		% within scolarité	40	13	14	69	48
	non	Count	5	6	5	2	18
		% within scolarité	50	75	71	7	33
	je ne sais pas	Count	1	1	1	7	10
		% within scolarité	10	13	14	24	19
Total	Count	10	8	7	29	54	
	% within scolarité	100	100	100	100	100	

$$\chi^2(6)=21.765, p \leq .01$$

Nous constatons des différences importantes entre les interviewés. Dans les réponses, le « oui » l'emporte (26/54 soit 48%) sur le « non » (18/54 soit 33%) et le « je ne sais pas » (10/54 soit 19%). Sur les 26 interviewés qui adhèrent aux informations reçues, 20 appartiennent au groupe NSC et 4 au groupe SPS. Les non-scolarisés sont nettement en accord avec les idées reçues. Parmi ceux qui rejettent les informations entendues, ils sont distribués entre le groupe UHI (6/18), le groupe SPS (5/18) et le groupe SHE (5/18). En résumé, les trois groupes scolarisés (SPS, UHI, SHE) sont en désaccord avec les informations reçues alors que ceux qui ne sont jamais allés à l'école (NSC) semblent approuver ce qu'ils ont entendu.

- b) Tableau 21 : Croisement des variables « adhésion aux informations entendues sur les Twa (origine, date d'arrivée, etc.) et « ethnie ».

**Crosstab**

			ethnie			Total
			Twa	Hutu	Tutsi	
adhésion pour les TW	oui	Count	2	19	5	26
		% within ethnie	100	63	23	48
	non	Count		4	14	18
		% within ethnie		13	64	33
	je ne sais pas	Count		7	3	10
		% within ethnie		23	14	19
Total	Count	2	30	22	54	
	% within ethnie	100	100	100	100	

$$\chi^2(4)=16.863, p \leq .01$$

Ce tableau présente une nette différence entre les Hutu et les Tutsi en ce qui concerne l'adhésion ou la non adhésion aux informations reçues sur l'origine des Twa. En effet, 19 Hutu sur 30 sont d'accord avec ce qu'ils ont entendu sur les Twa et 7 sur 30 ne se prononcent pas. Parmi les Tutsi interviewés, 14 sur 22 sont en désaccord avec ce qu'ils ont entendu sur les Twa, 5 sur 22 sont en accord et 3 ne se prononcent pas. Les deux Twa interviewés sont en accord avec ce qu'ils ont entendu.

## B. Adhésion aux informations concernant les Hutu

- a) Tableau 22 : Croisement des variables « adhésion aux informations entendues sur les Hutu » et « scolarité ».

**Crosstab**

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
adhésion pour les HT	oui	Count	4	1	1	20	26
		% within scolarité	40	13	14	69	48
	non	Count	5	6	5	3	19
		% within scolarité	50	75	71	10	35
	je ne sais pas	Count	1	1	1	6	9
		% within scolarité	10	13	14	21	17
Total	Count	10	8	7	29	54	
	% within scolarité	100	100	100	100	100	

$$\chi^2(6)=19.109, p \leq .01$$

Le tableau nous présente des différences significatives entre les scolarisés et les non-scolarisés. Ceux qui choisissent la réponse « oui » sont majoritairement non-scolarisés (20 sur 26). Les trois groupes (SPS, UHI, SHE) choisissent plutôt la réponse « non ». Ils sont 5/10 des SPS, 6/8 des UHI et 5/7 des SHE. Dans leur majorité, ceux qui ont appris l'histoire à l'université (6 sur 8) ne sont pas d'accord avec les informations reçues concernant les Hutu. De la même façon, ceux

qui ont appris l'histoire par les lectures (groupe SHE) ne sont pas d'accord avec les idées reçues (5 sur 7).

- b) Tableau 23 : Croisement des variables « adhésion aux informations entendues sur les Hutu (origine, date d'arrivée, etc.) » et « ethnie ».

**Crosstab**

			ethnie			Total
			Twa	Hutu	Tutsi	
adhésion pour les HT	oui	Count	2	19	5	26
		% within ethnie	100	63	23	48
	non	Count		4	15	19
		% within ethnie		13	68	35
	je ne sais pas	Count		7	2	9
		% within ethnie		23	9	17
Total	Count	2	30	22	54	
	% within ethnie	100	100	100	100	

$$\chi^2(4)=18.980, p \leq .01$$

Les Hutu et les Tutsi se démarquent sur l'item de l'adhésion de ce qu'ils ont entendu sur les origines des Hutu. Le tableau croisé des réponses montre que 19 Hutu sur 30 sont d'accord avec ce qu'ils ont entendu sur leur propre origine, alors que 7 sur 30 ne se prononcent pas. Parmi les Tutsi interviewés, 15 sur 22 ne sont pas d'accord avec ce qu'ils ont entendu sur les origines des Hutu, alors que 5 sur 22 l'approuvent et 2 sur 22 ne se prononcent pas. Les deux Twa sont en accord avec ce qu'ils ont entendu.

### C. Adhésion aux informations concernant les Tutsi

- a) Tableau 24 : Croisement des variables « adhésion aux informations concernant les Tutsi » et « scolarité »

**Crosstab**

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
adhésion pour les TS	oui	Count	4	1	1	20	26
		% within scolarité	40	13	14	69	48
	non	Count	5	6	5	4	20
		% within scolarité	50	75	71	14	37
	je ne sais pas	Count	1	1	1	5	8
		% within scolarité	10	13	14	17	15
Total	Count	10	8	7	29	54	
	% within scolarité	100	100	100	100	100	

$$\chi^2(6)=16.861, p \leq .01$$

À l’instar des deux tableaux précédents sur la scolarité, les différences sont significatives entre les trois groupes des scolarisés (SPS, UHI, SHE) et le groupe des non-scolarisés (NSC). Les interviewés du groupe NSC sont très nettement en accord avec les informations reçues (20/29), cinq d’entre eux ne se prononcent pas et quatre sont en désaccord. Les interviewés des groupes scolarisés ont tendance à désapprouver les connaissances apprises à l’école, à l’université ou à travers les lectures personnelles concernant les Tutsi. Ainsi, ils sont 5 sur 10 dans le groupe SPS, 6 sur 8 dans le groupe UHI et 5 sur 7 dans le groupe SHE à mettre en doute ce qu’ils ont appris. Ceux qui ne se prononcent pas sont peu nombreux (8 sur 54) ; parmi eux 5 sur 8 appartiennent au groupe NSC.

- b) Tableau 25 : Croisement des variables « adhésion aux informations concernant les Tutsi (origine, date d’arrivée, etc.) » et « ethnie ».

**Crosstab**

			ethnie			Total
			Twa	Hutu	Tutsi	
adhésion pour les TS	oui	Count	2	19	5	26
		% within ethnie	100	63	23	48
	non	Count		4	16	20
		% within ethnie		13	73	37
	je ne sais pas	Count		7	1	8
		% within ethnie		23	5	15
Total	Count	2	30	22	54	
	% within ethnie	100	100	100	100	

$$\chi^2(4)=21.696, p\leq.01$$

De nouveau les différences sont très significatives entre les Hutu et les Tutsi. Comme le tableau le montre, 16 Tutsi sur 22 sont en désaccord avec ce qu’ils ont entendu sur les Tutsi et 5 sur 22 adhèrent aux informations reçues. Parmi les Hutu interviewés, 19 sur 30 adhèrent aux informations entendues sur les origines des Tutsi et 7 sur 30 ne se prononcent pas. Les deux Twa approuvent les informations reçues.

De ces tableaux, nous constatons une différence importante d’une part entre les Hutu et les Tutsi et d’autre part entre les scolarisés et les non-scolarisés à la question d’adhésion aux informations entendues. Les deux Twa sont en accord avec ce qu’ils ont entendu. Être en accord signifie qu’on accepte les théories « hamite » et « bantoue », les différentes origines et la primauté de l’ethnie sur la citoyenneté. En revanche, être en désaccord c’est refuser des théories



jusque-là reconnues sur les différentes origines, la succession des ethnies, et telles qu'elles sont habituellement transmises.

### 6.1.3. Langue *kinyarwanda*

Face à ces différences, nous avons interrogé nos interlocuteurs sur ce qui rassemblait les Rwandais. Depuis la nuit des temps, ils ont les mêmes coutumes liées au mariage, à la mort, à la sépulture, à la spiritualité, etc. Nous étions intéressé par l'explication des interviewés sur le partage de la langue *kinyarwanda*. La question était ainsi libellée : A partir de ces différentes origines et des différentes activités sociales, comment se fait-il qu'ils parlent tous la même langue ?

Le croisement des variables indépendantes (sexe, ethnie, âge, scolarité) et de la variable dépendante « origine de la langue *kinyarwanda* » montre des différences significatives liées aux variables « scolarité » et « ethnie ». La lecture des entretiens révèle quatre types de réponses.

Tableau 26 : Types de réponses concernant l'origine de la langue *kinyarwanda*

Types de réponses	Nombre de réponses
Gihanga	13
Hutu	12
Twa	1
Je ne sais pas	28
Total	54

Une partie des interviewés mentionne Gihanga parce qu'il fut le « père » de Gatwa, Gahutu et Gatutsi selon la mythologie. Ainsi la langue *kinyarwanda* serait venue de lui et il est « normal » que tous les Rwandais parlent sa langue. Celui qui pense que le *kinyarwanda* est la langue des Twa justifie sa réponse par leur préséance sur les autres. Les Twa auraient imposé leur langue à leurs successeurs. Quant à ceux qui affirment que la langue *kinyarwanda* est la langue des Hutu, ils s'appuient sur la grande majorité de cette communauté. Etant plus nombreux que leurs compatriotes, les Hutu par leur langue ont dominé celles des Twa et des Tutsi.

Le croisement des variables « origine de la langue *kinyarwanda* » et « scolarité » montre qu'une grande majorité des non-scolarisés ne se prononcent pas (22/29). Parmi les scolarisés, 4/10 du groupe SPS pensent que le *kinyarwanda* est la langue des Hutu, 2/10 celle de Gihanga alors que 3/10 disent ne pas savoir. La moitié des membres du groupe UHI (4/8) pensent que le *kinyarwanda* est la langue des Hutu, contre 2/8 qui l'attribuent à Gihanga et deux autres qui ne

se prononcent pas. De ceux qui ont lu l'histoire, 5/7 affirment que Gihanga est le père de la langue comme il l'est des Rwandais. Ceux qui pensent que le kinyarwanda vient des Hutu se basent sur la prédominance des sources écrites sur les sources orales. Les ouvrages d'histoire (Hiernaux, 1954) et les manuels scolaires racontent que les Hutu sont des « Bantous » et que la langue kinyarwanda est une langue « bantu ». Ce qui justifie, pour certains interviewés que le kinyarwanda est la langue des Hutu. D'ailleurs le manuel *Histoire I* (1987) rappelle que « les Tutsi adoptèrent la langue et certaines coutumes des agriculteurs sédentaires » (p. 128).

Le croisement des variables « origine de la langue kinyarwanda » et « ethnie » montre que les Tutsi et les deux Twa sont divisés sur la question. La moitié des Tutsi et un des Twa (6, TW, M, V, NSC) pensent que le kinyarwanda est la langue de Gihanga et l'autre moitié ne se prononce pas. Quant aux Hutu, plus de la moitié (17/30) ne se prononcent pas alors que 10/30 pensent que c'est la langue des Hutu, deux interviewés pensent que c'est celle de Gihanga et pour un interviewé ce serait celle des Twa.

## **6.2. Thème 2. *Ubwoko* : clan et/ou ethnie**

La question était ainsi formulée : Qu'entendez-vous aujourd'hui par le terme « ubwoko » ? Nous nous attendions à une réponse tranchée portant soit sur le clan, soit sur l'ethnie. Pour certains, ce terme renvoie au « clan » (ibisekuru) ; pour d'autres, il signifie ce qu'on a appelé les « ethnies » ; pour d'autres encore, il signifie *clan* et *ethnie* à la fois. Lorsqu'ils répondent par « clan » et « ethnie », les réponses restent plutôt évasives et confuses. Cette confusion entretenue ne surprend pas puisque les Rwandais sont naturellement réservés et dévoilent difficilement leurs sentiments. De plus, les interviewés tiennent compte du contexte socio-politique (7 ans après le génocide de 1994) et de l'identité supposée de l'interviewer.

Les variables « scolarité » et « âge » lorsqu'on les croise sont les seules à montrer des différences significatives entre les interviewés. Pour la variable « scolarité », les réponses ont tendance à se différencier selon que l'on a étudié l'histoire à l'école (SPS) ou qu'on l'a apprise en dehors de ce cadre (SHE). Sur les 10 interviewés de la catégorie « SPS », neuf parlent de l'*ubwoko* en terme d'*ethnie*. L'influence des manuels scolaires est apparente dans la mesure où ils donnent un plus large écho aux trois « ethnies » qu'aux 18 clans. Tous ceux qui *ont lu* l'histoire (SHE) évoquent le *clan*. Ils ont tous par ailleurs *vécu* la période de 1959. En considérant cette dernière variable, 21/27 de ceux qui *ont vécu* cette période mentionnent le *clan*. En revanche, 24/27 de ceux qui *n'ont pas vécu* la même période parlent de l'*ethnie*.

Autrement dit les *plus jeunes* sont plus nombreux à parler de l'ethnie (89%) que ne le sont les *plus âgés* à parler du clan (78%). Pour les interviewés non-scolarisés, un peu plus de la moitié (17/29 soit 59%), le terme « ubwoko » fait penser à l'« ethnique » et pour 12/29 soit 41% d'entre eux, c'est le mot « clan » qui revient en mémoire.

Par ailleurs, pour 21 interviewés sur 27 qui ont vécu la période coloniale (plus âgés), le terme « ubwoko » rappelle le « clan ». Certains ont été chefs ou sous-chefs pendant l'administration belge ; d'autres ont tout simplement vécu les changements socio-politiques qui se sont succédés depuis les années 1930. Les interviewés 2, 51 et 52 avaient au moins 10 ans en 1931 lors de la destitution du Roi Musinga par les Belges.

Par rapport aux deux variables « scolarité » et « âge », nous avons relevé quelques citations pertinentes sur l'« ethnique » et sur le « clan ».

#### **Citations sur l'ethnie :**

- Par le terme *ubwoko*, on entend les trois groupes ethniques, Hutu, Tutsi et Twa. Si on me demande quel est mon *ubwoko*, je réponds que je suis Hutu. Je n'ai pas le réflexe de dire que je suis un Muzigaba (clan) (53,HT,F,NV,NSC).

- Lorsqu'on me demande mon *ubwoko*, je dis que je suis Tutsi. C'est la réponse qui me vient tout de suite parce qu'on nous a habitués à cela. Dans les écoles, dans le milieu du travail, sur les cartes d'identité, chaque fois que je devais décliner mon identité, on commençait par me demander quelle était mon ethnique (*ubwoko*) avant même de me demander mon nom. Mais en y réfléchissant, avec du recul et à la lumière des lectures et des nouvelles publications sur l'histoire du Rwanda, pour moi, parler d'*ubwoko* c'est parler d'« *ibisekuru* » (des lignages). Pour moi c'est biologique. Il y a un ancêtre duquel tous les autres sont issus. Hutu, Tutsi et Twa sont de l'ordre du social (18,TS,M,NV,UHI).

#### **Citations sur le clan :**

- Lorsqu'on dit *ubwoko* (plur. *Amoko*), j'entends les clans « *ibisekuru* » (tels les *Bagesera*, *Banyiginya*, etc.). Ce sont eux les vrais « *Amoko* ». Les Hutu, Tutsi et Twa sont des modes de vie (3,HT,M,V,NSC).

- En *kinyarwanda*, le mot *ubwoko* renvoie aux clans et non pas aux ethnies comme la plupart des auteurs ont voulu le faire savoir. C'est faux. *Ubwoko* signifie, les *Bagesera*, *Baha*, *Batsobe*, *Basinga*, etc. (29,TS,M,V,SHE).

### **6.2.1. Chevauchement entre *clan* et *ethnie* ou complexité du terme *ubwoko***

« Dans le Rwanda ancien, *ubwoko* signifiait *clan*, dans le Rwanda d'aujourd'hui, *ubwoko* signifie *ethnie* ». Telle est, en gros, la réponse des interviewés qui insistent sur la complexité du terme *ubwoko*. Face au dilemme du clan et de l'*ethnie* que Muzungu (1995) compare à celui de l'origine de « l'œuf et de la poule », certains interlocuteurs complètent leurs réponses en insistant sur la « complexité » du terme *ubwoko*. L'analyse des entretiens montre que ce type de réponse appartient plus à des interviewés ayant vécu les événements de 1959 qu'à ceux qui ne les ont pas vécus. Pour une majorité des « plus jeunes », la tendance penche vers l'*ethnie*.

Même si les interviewés se positionnent pour dire ce que le terme *ubwoko* évoque pour eux aujourd'hui, ils rappellent que les trois groupes ethniques se retrouvent dans les différents clans. Certains avec hésitations, d'autres très convaincus de leurs affirmations, nos interlocuteurs n'hésitent pas à citer la colonisation comme début de l'utilisation de l'*ethnie* avec ses corollaires de Hutu, Tutsi et Twa au détriment du clan avec ses sous-entendus de *Bega*, *Bagesera*, *Bazigaba*, etc. Deux citations évocatrices illustrent le chevement entre les termes *clan* et *ethnie*.

- Par le terme *ubwoko* j'entends tout de suite *ethnie*. Mais en fait dans le Rwanda traditionnel *ubwoko* signifiait *clan*. L'*ethnie*, c'est la caricature des Européens. Depuis longtemps, on trouve les termes *Twa*, *Hutu* et *Tutsi* dans les différents clans. Il y a des *Hutu*, des *Tutsi* et des *Twa* *Basinga* par exemple. C'est pour cela qu'il faut faire très attention. Avec l'introduction de la carte d'identité, on a insisté sur la division entre *Hutu* et *Tutsi* et *Twa*. C'est ce qui est dans la tête des gens actuellement. Une minorité d'Européens a orienté la façon de penser des Rwandais (23,HT,M,NV,UHI).

- Dans le temps, on parlait de lignages (*ibisekuru*), de clans (*amoko*) *Basinga*, *Bagesera*, *Bega* etc. Ceux qui avaient un ancêtre commun appartenaient à un même *ubwoko*. On disait « *ubwoko bw'abasindi* » parce que ces gens avaient un même ancêtre *Musindi*. On parlait d'« *ubwoko bw'Abacyaba* » parce que ces gens avaient l'ancêtre commun appelé *Nyirarucyaba*, etc. Aujourd'hui, on ne parle que de *Hutu*, *Tutsi* et *Twa*. C'est peut-être pour cela que les gens s'entretiennent (51,HT,M,V,NSC).

### **6.2.2. Groupes identitaires : Hutu devenait Tutsi, Tutsi devenait Hutu et Twa devenait Tutsi**

La deuxième catégorie des réponses concerne ce que nous avons appelé les « groupes identitaires » et que Franche (1995) nomme « catégories identitaires ». Il s'agit des caractéristiques de celui qu'on appelait « Hutu » ou « Tutsi » ou « Twa ». Les réponses montrent qu'une personne pouvait changer de groupe identitaire selon son degré de richesse. Le nombre de têtes de bétail possédé constituait le seul critère de richesse. Les vaches étaient obtenues soit par don, soit par mariage (gage matrimonial), soit par le système d'*ubuhake*. Ainsi, selon les réponses fournies, nous constatons que 35 interviewés sur 54 ont mentionné la possibilité du changement de groupe identitaire. En devenant riche, l'individu ou sa famille passait dans le groupe supérieur, celui des Tutsi. Un Tutsi qui s'appauvissait passait dans le groupe des Hutu, appelé groupe des « pauvres ». Le Hutu qui passait dans le groupe identitaire des Tutsi s'appelait *icyihuture* ; tandis que le Tutsi qui devenait Hutu s'appelait « *icyitsihure* ». Alors que l'anoblissement était fréquent, la perte de noblesse n'était pas une réalité courante. D'ailleurs, le terme *icyihuture* est plus cité par une majorité de nos interlocuteurs que celui de « *icyitsihure* ». Comme il était déshonorant de perdre sa noblesse, il fallait l'éviter en accomplissant des tâches pour le patron afin d'obtenir le plus de vaches possible et surtout garder sa confiance et sa protection. Le changement de groupe identitaire a surtout été constaté entre les Hutu et les Tutsi. La seule tendance remarquable qui se dégage des entretiens est que

ce sont les Tutsi qui le mentionnent fortement (18/22) alors que seule une moitié de Hutu en parle.

Le changement de groupe Twa vers le groupe Tutsi est mentionné par 10 interviewés des 34. Ces 7 Tutsi, 2 Hutu et 1 Twa appartiennent à la catégorie de ceux qui ont vécu la période de 1959. Ils ont en mémoire l'histoire entendue de Busyete, un Twa renommé de la Cour royale sous le règne du Roi Yuhi III Mazimpaka entre 1642 et 1675 (Kagame, 1972, pp. 125-131). Il est connu pour avoir caché la mère du prince Rujugira au lieu de la tuer, lui qui était le bourreau de la Cour. Lorsque Rujugira accéda au trône, il récompensa Busyete pour avoir sauvé sa mère. Il reçut des vaches et fut anobli. Il devint l'ancêtre éponyme de tous ses descendants qui prirent le nom de « Basyete ». Depuis cette date, ce groupe s'identifie comme Tutsi. Depuis que les Belges ont introduit la carte d'identité et la mention ethnique, les Basyete se sont classés parmi les Tutsi. Aujourd'hui, tous les Basyete sont des Tutsi. Quelques citations à titre d'illustration montrent ce que les interviewés pensent de ces changements de groupes.

*- Les entretiens que j'ai effectués moi-même pour une petite recherche il y a quelques années, m'ont montré qu'il y a bien eu des changements de groupe social. Certains Hutu sont devenus Tutsi lorsqu'ils devenaient riches et certains Tutsi sont devenus Hutu lorsqu'ils devenaient pauvres. Mais en fait, ce sont généralement les Hutu qui devenaient Tutsi. Après l'indépendance, le pouvoir a favorisé les Hutu et les Tutsi ont été oubliés dans les écoles et sur le marché du travail. Certains Tutsi ont changé leurs cartes d'identité et sont devenus Hutu. Après 1994, lorsque le FPR a pris le pouvoir, je connais des Hutu qui sont devenus Tutsi. Les Rwandais, Hutu ou Tutsi, ont toujours cherché leurs intérêts économiques et/ou politiques (21,HT,M,V,UHI).*

*- A ma connaissance, celui qui obtenait des vaches passait dans la classe supérieure de la société. Ceux qui avaient des vaches, plus de 10, devenaient Tutsi. Un Hutu riche devenait Tutsi ; on l'appelait « icyihuture ». Un Tutsi pauvre devenait Hutu ; on l'appelait « icyitsihure ». Les termes Twa, Hutu et Tutsi signifiaient le degré de richesse (24,HT,F,NV,SPS).*

*- Il y avait une différence de richesse aussi. On disait que les Tutsi étaient riches parce qu'ils avaient des vaches. Un Hutu qui devenait riche était appelé icyihuture. Il n'était plus considéré comme Hutu, mais il devenait Tutsi. Par conséquent, Tutsi, Hutu et Twa ne sont pas des « Amoko », ce sont des caractéristiques que l'on peut avoir du jour au lendemain, que l'on peut changer comme on veut. On devenait Tutsi parce qu'on obtenait des vaches et on quittait la classe des pauvres. Il y avait une expression « sindi umuhutu wawe = je ne suis pas ton Hutu = je ne suis pas ton manant », pour dire que je ne suis pas ton employé, je ne travaille pas pour toi. (51,HT,M,V,NSC)*

### **6.2.3. Relations entre groupes**

Nous avons appelé une des catégories « relations entre groupes ». Cette catégorie regroupe les pratiques sociales reliant les groupes identitaires. Nous avons repéré deux sous-catégories qui émergent dans les entretiens. Il s'agit du « mariage » entre les groupes d'une part et des institutions sociales « kunywana » (pacte de sang) et « ubuse<sup>93</sup> » d'autre part.

---

<sup>93</sup> Ubuse (l'acte) ; umuse (personne, singulier) ; abase (personne, pluriel). C'était une paternité rituelle selon Mbonimana (2001, p. 28) ou parentés à plaisanterie selon Chrétien (2000b, p. 75).

## A. Mariage

Quarante-cinq interviewés sur 54 soit 83% ont parlé du mariage mixte. Cette rubrique a été beaucoup citée. Avant l'introduction de la carte d'identité, les enfants qui naissaient du mariage prenaient le groupe identitaire selon le degré de richesse des parents. Avec l'introduction de la carte d'identité et l'exigence de la mention ethnique, les enfants prenaient l'*ethnie* du père. Le croisement des variables ne donne des résultats significatifs qu'avec la variable « âge ». Tous les interviewés « plus âgés » évoquent le mariage mixte. Les « plus jeunes » sont 67% à en parler. Dans le Rwanda pré-colonial comme dans le Rwanda post-colonial, le mariage mixte a tissé les relations entre les Hutu et les Tutsi comme en témoignent les deux citations suivantes :

*- Lorsqu'il s'agissait d'une demande en mariage (gusaba), c'est souvent la coutume dans la région de Rukiga, on peut dire qu'on cherche une fiancée ou alors qu'on cherche l'Ubugake. Ainsi, un Hutu pouvait épouser une fille tutsi (10,HT,M,V,SHE).*

*- Les mariages entre Hutu et Tutsi ont toujours existé. Par exemple, moi je suis Tutsi et j'ai une femme hutu. Il n'y a pas de problème entre ma famille et celle de ma femme (19,TS,M,NV,NSC).*

## B. Institutions sociales *kunywana* et *ubuse*

L'*ubuse* a été cité par 34 personnes sur 54 (soit 63%). Le croisement des variables « *ubuse* » et « âge » montre que 96% de interviewés « plus âgés » en parlent et que 70% des interviewés « plus jeunes » n'en parlent pas. Le croisement des variables « *ubuse* » et « scolarité » présente une relation significative ( $p=.026$ ). Nous constatons une opposition nette entre les interviewés du groupe « SPS » et les autres. La majorité de ceux qui ont appris l'histoire à l'école (70%) n'en parlent pas. Pour les autres groupes, tous ceux qui ont lu l'histoire (SHE), 75% de ceux qui ont fait l'université (UHI) et 62% de ceux qui ne sont jamais allés à l'école (NSC) en parlent. Nous choisissons ces extraits d'entretiens pour illustrer les relations entre ces deux institutions sociales :

*- Le pacte de sang appelé « kunywana » liait d'amitié deux personnes. Il consistait à boire le sang de l'autre en présence d'une tierce personne, appelée « umuse », personne d'un autre clan. Les mots prononcés par l'« umuse » avaient une grande signification. Ils renforçaient la relation entre les deux personnes qui faisaient l'acte. L'échange de sang signifiait une union inséparable (13,HT,M,NV,NSC).*

*- Par le « kunywana », l'on se coupait sur le ventre ou dans la main et on échangeait le sang. L'un buvait le sang de l'autre. Ce pacte de sang devait être arbitré par une tierce personne, « umuse », généralement une personne d'un autre clan. Les deux contractants juraient de ne jamais se faire de mal, mais de se respecter et de se protéger mutuellement. Les alliances conclues constituaient un signe indéfectible d'amitié ; elles étaient respectées (47,TS,M,V,SHE).*

### 6.2.4. Pratiques scolaires concernant la différenciation des groupes identitaires

Nous remarquons que certains interviewés, Hutu ou Tutsi, qui ont fait l'école primaire et/ou l'école secondaire ou alors des instituteurs, parlent d'une certaine pratique courante à l'école. Chaque enseignant recevait des documents officiels tels que les « cahiers d'appels » ou les « fiches signalétiques » dans lesquels il consignait le nom, le prénom, la date de naissance et

l'ethnie de chaque élève. Ces documents devaient être remplis surtout en début de chaque année scolaire et être contrôlés en cours d'année. Sans que cela fasse l'objet d'une circulaire ou d'une quelconque directive écrite, les enseignants avaient instauré la coutume de demander aux élèves de se lever selon leur « ethnie ». Pour certains élèves qui ne connaissaient pas la leur, l'enseignant leur demandait devant les camarades, de s'informer auprès de leurs parents et de la lui communiquer le lendemain. Les élèves minoritaires tutsi et twa vivaient mal cette pratique qu'ils considéraient comme une *humiliation* car les autres se moquaient d'eux.

- Témoignages de ceux qui ont été témoins de cette pratique en tant qu'élèves :

- *En 1967, quand j'étais en 6<sup>e</sup> année de l'école primaire, c'est à ce moment que j'ai su que j'étais Tutsi. L'enseignant nous demandait de nous lever pour savoir qui était Tutsi et qui était Hutu. Dans la classe, l'enseignant disait que les Tutsi avaient maltraité les Hutu, qu'ils leur avaient pris leurs biens, qu'ils les frappaient. Je n'étais pas content et en rentrant à la maison, j'ai demandé à mes parents ce que ça voulait dire « Hutu » et « Tutsi » (37,TS,M,NV,SPS).*

- *En 1939, j'étais élève au Groupe scolaire de Butare. On nous demandait si nous étions Hutu ou Tutsi. Nos professeurs, par ordre de la direction, complétaient des fiches avec notre identité et notre ethnie. On faisait lever les élèves hutu pour les compter et on faisait de même pour les Tutsi. Demander aux élèves de se lever en classe, c'était aussi pour que les camarades les reconnaissent. Cela pouvait créer des divisions(42,HT,M,V,SHE).*

- *Je me souviens qu'à l'école primaire les enseignants faisaient lever les Hutu, les Tutsi et les Twa pour les compter. Le Ministère de l'Education avait besoin des statistiques sur les élèves afin de pouvoir améliorer la qualité de l'enseignement (12,HT,M,NV,SPS).*

- Témoignages de ceux qui ont pratiqué ce type d'humiliation :

- *Le fait de demander aux élèves de se lever pour savoir qui était Hutu, Tutsi et Twa était mal vécu par les élèves, surtout les Tutsi ; les Hutu s'en foutaient. Je l'ai pratiqué dans ma classe, puisque tous les enseignants faisaient ainsi (11,TS,F,NV,SPS).*

- *Il fallait demander aux élèves de se lever pour connaître leur ethnie. Nous étions obligés de le noter dans les cahiers d'appels. C'était plus facile de les compter et de les reconnaître. Il n'y avait rien d'anormal puisque les groupes ethniques figuraient dans les cartes d'identité. Il n'y avait aucune raison de le cacher. Mais les élèves étaient trop jeunes pour avoir les cartes d'identité, donc on leur demandait de se lever. C'est vrai que nous sommes différents. Dans un discours, le Président **Habyarimana** avait justifié la mention ethnique dans les cartes d'identité et les documents officiels en comparant cette pratique avec la mention de la couleur des cheveux et/ou des yeux dans les cartes d'identité en Europe (33,HT,F,NV,SPS).*

- Témoignages de parents d'élèves ayant subi cette humiliation :

- *La pratique de faire lever les élèves pour leur demander leur appartenance ethnique est discriminatoire et peut être mal vécue. Un jour ma fille est rentrée de l'école et m'a demandé de quelle ethnie elle était. Dans ma famille, nous ne parlions pas de ces choses, moi je suis Hutu et ma femme est Tutsi. Nous ne voulions pas introduire ce sujet dans nos échanges en famille. Surpris par la question de ma fille, je lui ai demandé pourquoi elle voulait savoir. Elle m'a dit ceci : « c'est la maîtresse qui a demandé aux Hutu de se lever, puis aux Tutsi, puis aux Twa. Moi je ne savais pas ce que je suis et je ne me suis pas levée. Je lui ai dit que je ne savais pas. Certains enfants se sont moqués de moi en disant que je mentais. J'étais tellement humiliée que j'ai fini par pleurer. La maîtresse m'a demandé de m'informer auprès de mes parents » (21,HT,M,V,UHI).*

- *Un jour, de retour de l'école, ma fille m'a dit : « Papa, je cesse d'être Tutsi ». Je ne comprenais pas ce que cela voulait dire et je lui ai demandé de m'en dire un peu plus. Elle me déclara : « Notre maîtresse a dit que les Tutsi étaient méchants, qu'ils frappaient les Hutu, qu'ils les humiliaient. Les Tutsi ne faisaient rien ; ce sont les Hutu qui travaillaient pour eux. Tu comprends papa, les Tutsi étaient vraiment méchants. Je crois que nous devrions changer et abandonner d'être tutsi ». J'ai regardé ma fille et j'ai eu pitié d'elle. Il était difficile pour moi de lui dire le contraire de ce qu'avait dit la maîtresse. Mais comme j'étais le père, j'ai essayé de la rassurer, de la mettre en confiance et de lui dire ce que je pensais. Je lui ai expliqué l'histoire que moi je connaissais, sans*

*accuser la maîtresse ni la traiter de menteuse. De plus, pour l'examen, il fallait qu'elle sache ce que la maîtresse avait dit et non pas ce que j'avais dit (49,TS,M,V,UHI).*

Ces quelques citations éclairent sur les conséquences que peut endurer le jeune élève qui se fait traiter différemment des autres. Les élèves sont généralement trop jeunes pour comprendre l'histoire des ethnies et surtout ce qui les oppose, puisque c'est sur cela que la plupart des manuels et des enseignants mettent l'accent.

### **6.3. Thème 3. *Ubuhake***

Rappelons que les auteurs traduisent différemment ce terme. De Lacger (1939) parle de « recommandation », Kagame (1972) de « contrat social » et Reyntjens (1985) de « clientélisme ». À la lumière des entretiens effectués et en nous limitant strictement à nos 54 interviewés, nous pouvons traduire l'*ubuhake* par « transaction ».

#### **6.3.1. Définition**

La première catégorie que nous avons tenté de relever concerne la définition que les interviewés donnent de l'*ubuhake*. La quasi totalité des interviewés (53/54) ont défini l'*ubuhake* comme « le fait de prendre du temps (*gufata igihe*) pour travailler pour son patron dans l'espoir d'obtenir des vaches ». Nos interlocuteurs ont insisté sur cette période *pré-obtention de vaches*.

*- Le pauvre, celui qui n'avait pas de vaches, allait vers le riche, celui qui avait des vaches. Il exécutait certaines tâches comme l'agriculture, la construction de l'enclos. Cela s'appelait « gucyura igihe » ou « gufata igihe ». Voyant les tâches accomplies par le client, le patron lui donnait une vache en récompense. C'était une sorte de transaction. Ce n'est pas difficile à comprendre, celui qui était plus riche que toi devenait le patron ; et si tu voulais des vaches, tu devais travailler pour lui (6,TW,M,V,NSC).*

*- Mon père était « client » chez un riche Tutsi. Il construisait son enclos, gardait ses vaches, cultivait ses champs. Cela s'appelait « gufata igihe ». En récompense il a reçu plusieurs vaches. J'ai connu des vaches à la maison chez mes parents. Moi-même j'en ai eues. Aujourd'hui j'en ai deux. Avec la rareté des pâturages, il est difficile de les entretenir. L'*ubuhake* était plutôt un bon échange (50,HT,M,V,NSC).*

*- L'*ubuhake* était une exploitation des Hutu par les Tutsi. Les Tutsi faisaient travailler les Hutu. Ces derniers obtenaient une ou deux vaches après plusieurs années et ces vaches étaient en usufruit. Au lieu de travailler dans leurs champs, les Hutu travaillaient pour les Tutsi (1,HT,M,NV,UHI).*

#### **6.3.2. Origine de l'*ubuhake***

Il est difficile de savoir à quand remonte le système d'*ubuhake*. Néanmoins, Kagame (1972) donne une information sous forme d'anecdote qui laisse penser que l'*ubuhake* date du règne du Mwami Mutara Rwoyera (1802 à 1853). « Un notable très respecté, appelé Nyilamakuza, fils de Semhabwa, vint un jour présenter à Mutara II une belle vache : « Lorsque quelqu'un accomplit un acte de prouesse, il reçoit du Roi ou de son Chef une vache en récompense. Quand c'est le Roi qui a accompli un acte pareil, la récompense lui est donnée par ses Chefs ou par les notables ayant vécu du temps de son père. En cette qualité de notable du temps de votre père, je



vous donne cette vache en récompense pour les actes de prouesse exceptionnelle que vous avez accomplis » (Kagame, 1972, p. 211). Ceci constitue une des versions sur l'origine de l'ubuhake. L'autre version la plus citée est liée aux problèmes économiques causés par une grande épizootie qui frappa le cheptel et qui réduisit le nombre de vaches. Devenues rares, les vaches devinrent un bien économique cher. D'où le besoin d'aller chercher des vaches pour s'enrichir. La vache offrait plusieurs avantages : lait, fumier, viande, peau, gage matrimonial pour le fils, etc. L'échange des biens devenait de plus en plus nécessaire. Nous proposons ci-après quelques citations significatives sur l'origine de l'ubuhake.

- *Le système d'ubuhake commence avec le Mwami RWOGERA. Il y a eu une maladie des vaches, une épizootie. La maladie a fait des razzias dans le Nkole. Ceux qui avaient des vaches ont tout perdu. Les vaches devenaient peu nombreuses. D'où l'idée de dire que toutes les vaches appartenaient au Roi. Devenues rares, les vaches sont devenues chères, donc objet économique, valeur économique, valeur culturelle, valeur sociale (34,TS,M,V,UHI).*

- *L'ubuhake consistait à exécuter un certain nombre de tâches pour obtenir des vaches. La vache était considérée comme la seule richesse. Celui qui en avait était riche. Il y avait un échange, les Hutu voulaient du fumier pour les cultures et du lait pour les enfants et les Tutsi avaient besoin de main-d'œuvre. Mon père et moi avons travaillé très jeunes pour les Tutsi. L'ubuhake était un bon système car nous recevions des vaches, du lait, du fumier, etc. (35,HT,M,V,NSC)*

- *Pendant plusieurs années, j'étais « umugaragu ». J'ai reçu des vaches de mon « shebuja ». Il m'aimait. Je gardais ses vaches, j'allais cultiver ses terres et je rentrais chez moi avec du lait pour mes enfants. Aujourd'hui, depuis que nous n'avons plus de vaches, nous ne produisons rien dans nos champs car nous n'avons pas de fumier (51,HT,M,V,NSC)*

### 6.3.3. Avantages de l'ubuhake

Le premier avantage relevé par 33 interviewés sur 54 soit 65% est l'aspect **volontaire**. Les croisements de variable et le calcul du chi-carré montrent l'absence de tendance significative. Le deuxième avantage de l'ubuhake est le **gage matrimonial** connu sous le nom de la **dot**. De la vache obtenue comme récompense suite à un travail accompli, la famille du « client » pouvait avoir une vache à offrir aux parents de la future épouse. Lorsque les parents de la jeune fille demandaient une vache, les parents du futur époux devaient la trouver. Cette pratique de donner une vache existe encore aujourd'hui au début du 21<sup>e</sup> siècle. Dans les familles riches, la famille de la fille peut exiger une, voire plusieurs vaches. Le gage matrimonial est cité par 36 interviewés sur 54.

a) Tableau 27 : Croisement des variables « gage matrimonial » (ou dot) et « ethnie »

**DOT \* ethnie Crosstabulation**

			ethnie			Total
			Twa	Hutu	Tutsi	
DOT	absence	Count	2	16		18
		% within ethnie	100	53		33
	présence	Count		14	22	36
		% within ethnie		47	100	67
Total	Count	2	30	22	54	
	% within ethnie	100	100	100	100	

$$\chi^2(2)=20.400, p\leq.01$$

Tous les Tutsi évoquent le gage matrimonial ou dot parmi les avantages de l'ubuhake alors que seulement 14 Hutu sur 30 le mentionnent.

Tableau 28 : Croisement des variables « gage matrimonial » et « âge »

**DOT \* vécu ou non-vécu Crosstabulation**

			vécu ou non-vécu		Total
			30-54 ans (non-vécu)	55-94 ans (vécu)	
DOT	absence	Count	15	3	18
		% within vécu ou non-vécu	56	11	33
	présence	Count	12	24	36
		% within vécu ou non-vécu	44	89	67
Total	Count	27	27	54	
	% within vécu ou non-vécu	100	100	100	

$$\chi^2(1)=12.000, p\leq.01$$

Ceux qui ont « vécu » la période de 1959 ont plus évoqué cet avantage (24/27 soit 89%) que ceux qui *n'ont pas vécu* la même période (12/27 soit 44%). Avec la diminution du cheptel et des pâturages et l'importance sociale de l'argent surtout depuis l'indépendance, la tendance était que la famille du futur époux offre de l'argent à celle de la fille. Nous avons repéré dans les entretiens un certain nombre d'avantages de l'ubuhake :

- *Dans une famille où il y avait plus de garçons que de filles, les parents se préoccupaient de trouver des vaches pour le gage matrimonial lorsque leurs fils arrivaient au temps de mariage. C'était un honneur de donner une vache plutôt qu'une houe en signe de gage matrimonial (17,TS,M,V,SHE).*

- *Avec la vache on pouvait boire le lait, utiliser le fumier et donner le gage matrimonial pour son fils. Tu ne pouvais pas me refuser une fiancée si j'arrivais avec une vache alors que l'autre arrivait avec des houes (51,HT,M,V,NSC).*

### 6.3.4. Désavantages de l'*ubuhake* : Critiques à l'encontre du système

Les opposants au système d'*ubuhake* énumèrent un certain nombre de reproches.

#### A. Dépendance et inégalités sociales

Selon certains interviewés, l'*ubuhake* entraînait une dépendance du client envers son patron et créait des inégalités sociales.

- *C'était une dépendance totale. Il faut voir le signifié et le signifiant. Exemple : « Inka irahatse = iratwite. » = La vache est enceinte. Il y a le bébé qui dépend totalement de sa mère. Ubuhake me rappelle les inégalités sociales. Les gens n'avaient pas de droits, pas de liberté. Ils ne pouvaient pas posséder des biens et en jouir. L'adhésion à l'ubuhake fut forcée, c'était par contrainte. Les gens n'avaient pas de choix. Certaines personnes étaient pour et d'autres contre l'ubuhake. Ceux qui souffraient sont ceux qui avaient conscience du système. L'ubuhake c'était comme le fascisme (1,HT,M,NV,UHI).*

- *Les inégalités ont toujours existé et existent aujourd'hui. Pendant l'ubuhake, il y avait des inégalités sociales. Aujourd'hui, l'ubuhake de la vache n'existe plus mais il y a l'ubuhake de l'argent. Les inégalités existent toujours (20,HT,M,NV,NSC).*

**B. Longue durée d'attente** d'une vache. Selon ceux qui ont évoqué cet item, le client devait travailler pendant plusieurs mois voire plusieurs années avant de recevoir la récompense. Dans l'ensemble, tous les interviewés reconnaissent la longue attente de récompense. Néanmoins, les Tutsi prétendent qu'elle dépendait de la relation entre le *client* et son *patron*. Nous citons quelques extraits pertinents des interviewés :

- *Il fallait travailler (guhakwa) entre 5 et 10 ans pour recevoir une vache (45,HT,M,NV,NSC).*

- *La durée de travail avant d'obtenir une vache dépendait de la relation entre le patron (shebujja) et le client (mugaragu). Lorsque la relation était bonne, le patron ne tardait pas à donner une vache à son client (47,TS,M,V,SHE).*

- *Il paraît qu'il était difficile d'obtenir des vaches du temps de la monarchie. Le Hutu devait travailler durement et attendre plusieurs années. C'était une injustice (24,HT,F,NV,SPS).*

**C. Usufruit** (*kunyaga*). Selon certains interviewés, la vache obtenue par l'*ubuhake* restait la propriété du patron qui pouvait la reprendre quand il le jugeait nécessaire. Les vaches acquises « par achat, par récompense guerrière, par don et par voie des gages matrimoniaux », ne pouvaient pas être reprises (Kagame, 1972, p. 29). Certains de nos interviewés pensent que toutes les vaches étaient reprises par le patron :

- *L'ubuhake était l'usufruit. Si le patron n'était plus content de toi, il pouvait te reprendre les vaches qu'il t'avait données (kunyaga) (8,TS,M,NV,UHI).*

- *Un client mal apprécié par son patron risquait de perdre les vaches reçues. C'était facile de tout perdre, même les vaches « imbata » reçues par la belle-famille (35,HT,M,V,NSC).*

- *Le « mugaragu » vivait une situation précaire car le « shebujja » pouvait reprendre (kunyaga) les vaches qu'il avait données (40,HT,M,V,SHE).*

**D. Contrainte.** Certains interviewés conçoivent l'*ubuhake* comme une contrainte. Ceux qui n'avaient pas de vaches devaient passer par l'*ubuhake* pour en avoir. Ainsi le système est jugé « mauvais » et « forcé ». C'était de l'exploitation des Hutu par les Tutsi, disent certains de nos

interlocuteurs. Cet item est évoqué par 31 interviewés sur 54 dont 26 sont des Hutu, 4 Tutsi et 1 Twa. Au travers des entretiens, nous avons relevé des souvenirs évoquant cette contrainte :

- *L'ubuhake était forcé (agahato). Le client devait passer principalement par l'ubuhake pour avoir des vaches. Il devait les garder, bien veiller sur elles pour que son patron ne les reprenne un jour (kunyaga). Donc le client avait intérêt à bien se comporter vis-à-vis de son patron et il était forcé en quelque sorte à être un bon client (umugaragu mwiza) (42,HT,M,V,SHE).*

- *L'ubuhake était obligatoire et forcé. Une fois que le Hutu obtenait une vache, le système ne s'arrêtait pas. Il fallait continuer à exercer son métier de « mugaragu » dans l'espoir d'en recevoir d'autres. S'il ne continuait pas, il perdait les vaches reçues ; car c'était considéré comme une désobéissance envers le Tutsi. Lorsque la vache donnait des veaux, l'aîné des veaux était retourné au propriétaire en signe de remerciement (28,HT,F,NV,SPS).*

- *Les Tutsi ont introduit de force l'ubuhake pour que les Hutu puissent travailler pour eux. De plus, il était impossible de quitter son patron pour aller chez un autre. Il pouvait même te tuer si tu désobéissais (45,HT,M,NV,NSC).*

Par contre, certains de nos interlocuteurs ont évoqué la liberté qu'avait le client de pouvoir changer de patron. S'il se sentait maltraité, si l'attente se faisait longue, ou si les relations avec lui se détérioraient pour une raison ou une autre, il avait la possibilité de le quitter pour en chercher un autre.

- *Un « mugaragu » pouvait quitter son « shebuja » s'il n'était pas satisfait et il pouvait aller en chercher un autre ailleurs (9,TS,M,V,NSC).*

- *Un « mugaragu » pouvait quitter librement son « shebuja ». Il avait une porte de sortie, il pouvait aller chez un autre « shebuja ». Il y avait une compétition entre les patrons de bien traiter leurs clients pour avoir une bonne réputation (17,TS,M,V,SHE).*

- *On parlait de « kwimura », c'est-à-dire la possibilité de changer de « shebuja » (21,HT,M,V,UHI).*

Dans l'énumération des griefs contre l'ubuhake, quelques interviewés, surtout Hutu, disent que les Tutsi frappaient les Hutu du temps de l'ubuhake. Voici quelques exemples :

- *Le mugaragu qui ne faisait pas bien son travail, recevait des coups de bâtons (41,HT,M,NV,NSC)*

- *Celui qui refusait de travailler pour le Tutsi était battu ou courait le risque de voir son domicile détruit (45,HT,M,NV,NSC).*

Les Tutsi démentent de telles affirmations comme en témoignent ces quelques interviewés :

- *Jamais les Hutu n'étaient frappés comme on l'a souvent dit (22,TS,M,V,NSC).*

- *Les gens n'étaient pas battus pendant l'ubuhake comme on l'a enseigné dans les écoles. La chicotte (ikiboko) est arrivé avec les Belges (29,TS,M,V,SHE).*

Dans la littérature, la chicotte aurait été introduite par les Belges mais administrée par les chefs Tutsi (Kagame, 1975). Ceux qui reconnaissent un certain nombre d'avantages à l'ubuhake avouent qu'à un certain moment de l'histoire, vers les années 1950 le système est devenu intolérable. Cet état de fait serait le résultat de la politique de l'akazi, de shiku, de l'ikiboko et de l'« argent » introduite par les Belges. La peine de l'ikiboko était encourue par les Tutsi et par les Hutu qui refusaient de faire le travail akazi. L'ikiboko n'avait rien à voir avec l'ubuhake. Mécontents de la situation socio-politique sous l'administration belge, les leaders hutu auraient

confondu - à dessein ? - ce qui appartenait à l'*ubuhake* et ce qui relevait de l'administration belge. Ils « dénonçaient l'*ubuhake* comme une institution multiséculaire significative du machiavélisme tutsi » (Vidal, 1999, p. 183).

Avec l'arrivée de l'argent, les leaders hutu ont pensé que l'*ubuhake* était un système d'asservissement et d'humiliation, car pour eux la durée du travail était longue et une vache ne pouvait pas donner des bénéfices à court terme. De plus, celle-ci pouvait mourir sans que le bénéficiaire en profite. L'utilisation pratique de l'argent supplantait l'attente d'une vache.

Parmi nos interlocuteurs, 24 sur 27 des « plus âgés » dénoncent l'introduction de l'argent alors qu'ils ne sont que 9 sur 27 parmi les « plus jeunes » à en parler. Dès les années 1950, l'*ubuhake* a ainsi été diabolisé et par ricochet les Tutsi eux-mêmes étaient les garants du système. En considérant la variable « ethnique », les Tutsi sont les plus nombreux (17/22) à dénoncer l'introduction de l'argent alors que les Hutu sont moins de la moitié (14/30). Deux extraits d'entretiens montrent le rapprochement entre l'*ubuhake*, le travail et l'argent.

*- Ce sont les mauvais « patrons » qui ont rendu l'ubuhake inhumain et lorsque les Blancs sont arrivés, l'ubuhake a changé de sens. Ils ont fait comprendre aux Hutu que l'ubuhake était mauvais. C'est ainsi qu'ils ont parlé de « clientélisme ». Ils ont comparé l'ubuhake avec ce qui existait dans leurs pays d'origine. Chez eux, les échanges se faisaient entre l'argent et les produits. Nous n'avions pas d'argent et nous faisons le troc. Donc l'ubuhake n'était pas du clientélisme. Mais avec l'introduction de l'argent, le symbole et la valeur de l'ubuhake se perdaient (17, TS, M, V, SHE).*

*- L'ubuhake existe aujourd'hui sous une autre forme. Pour obtenir un travail, il faut parfois faire le parcours du combattant. Dans le temps, on parlait de « clientélisme pour une vache » (Ubughake bw'inika). Aujourd'hui on parle de « clientélisme pour l'argent » (Ubughake bw'amafaranga) ; il faut travailler pour obtenir de l'argent. Dans le temps, il fallait travailler pour avoir des vaches. L'Ubughake continue, mais dans des conditions différentes. Nous travaillons au bureau 8 heures par jour, du lundi au vendredi. Le temps de travail est réglementé. Dans le temps, il n'y avait pas de réglementation du temps et du travail. C'est ça la différence. À la fin du mois, nous avons un salaire, mais ce salaire ne suffit pas. C'est le mot (ubuhake) qui a changé mais le système reste le même (54, TW, M, NV, SPS).*

Comme nos entretiens et ces quelques citations le montrent, les différences apparaissent plutôt entre les Hutu et les Tutsi d'une part et entre ceux qui ont vécu et ceux qui n'ont pas vécu la période de 1959 d'autre part qu'entre les scolarisés et les non-scolarisés. Une grande majorité des non-scolarisés évoquent et critiquent l'*ubuhake*. Cependant, de l'avis des « plus âgés », c'est après l'introduction de l'akazi, du shiku, de l'ikiboko et de l'argent que l'*ubuhake* est devenu insupportable pour ceux qui le subissaient.

### **6.3.5. Types de relation entre le *client* et le *patron***

A travers les entretiens, nous avons relevé que les interviewés mentionnaient des items qui portaient sur les différents types de relation entre le « mugaragu » et son « shebuja ».

## A. Protection

Il est connu par la quasi totalité des Rwandais que l'ubuhake aboutissait à une récompense sous forme de vache. Ce que les jeunes connaissent moins c'est que la recherche de la protection constituait un autre grand objectif dans l'ubuhake. Il était socialement important pour le patron d'avoir beaucoup de clients. Plus il était courtisé, plus il était puissant, respecté et craint. Pour sa part, un client était bien respecté dans son milieu s'il avait un patron puissant et riche. Une grande majorité des interviewés ont parlé de la protection (40/54 soit 74%). Nous avons remarqué l'existence de relation entre cette variable « protection » et la variable « âge » ( $p=.014$ ). Dans la catégorie de ceux qui *ont vécu* la période 1959, ils sont 24 sur 27 soit 89% à évoquer cette caractéristique de l'ubuhake et ils sont 16 sur 27 soit 59% ceux qui *n'ont pas vécu* cette période, à en parler. Celui qui devenait client espérait une vache et une protection juridique, politique, matérielle de son patron. Ce dernier s'engageait moralement à protéger son client. Cet aspect de l'ubuhake est moins cité chez les « plus jeunes ».

*- Dans l'Ubuhake, il y avait un souci de recherche de protection. Le patron devait protéger son client. Celui-ci devait avoir un bon et riche patron pour se sentir en sécurité. On peut donner l'exemple des actions dans un investissement. Si on investit dans une grosse société bien gérée, on a la chance d'avoir son capital augmenté (47,TS,M,V,SHE).*

*- Il y avait une recherche de protection, une protection politique. C'est-à-dire que le « client », celui qui cherchait des vaches ou qui voulait se protéger ou faire protéger ses biens, pouvait s'approcher de celui qui avait un plus grand nombre de vaches que lui pour demander d'être son « client ». Lorsque le « patron » acceptait, le « client » devenait son protégé. Ce dernier était craint et respecté par ses voisins car il avait un « patron » connu et riche. Dans le système, il y avait donc une recherche de vaches et une recherche de protections politique et sociale (51,HT,M,V,NSC).*

## B. Relation d'amitié, d'entraide et de collaboration

Une relation d'étroite collaboration liait le client et le patron à tel point que le client pouvait être intégré dans la famille de son patron. La vache devenait l'objet qui tissait et consolidait l'amitié entre les deux. L'autre signe qui extériorisait cette amitié était l'acte de *kwirahira* dans la tradition rwandaise. Le *kwirahira* - qui existe toujours - consistait à prononcer le nom d'une personnalité en signe de reconnaissance et de souvenir. C'est-à-dire que cette personnalité (toujours un homme) avait joué un grand rôle dans la vie de celui ou celle qui prononçait son nom. Une femme ou un homme pouvaient et peuvent *kwirahira* un homme. En général, chaque Rwandais avait un nom et un seul qu'il prononçait pour montrer sa joie, sa tristesse ou son étonnement. Le client se souvenait de son patron et prononçait son nom en signe de reconnaissance, de respect et d'amitié.

Sur les 54 interviewés, 29 évoquent cette relation d'amitié. Le croisement de la variable « amitié » avec les variables « scolarité » et « âge » et le calcul du chi-carré montrent l'existence d'une relation très significative, avec respectivement  $p=.003$ ) et  $p=.000$ .

Tableau 29 : Croisement des variables « amitié » et « scolarité »

**AMITIÉ \* scolarité Crosstabulation**

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
AMITIÉ	absence	Count	9	3		13	25
		% within scolarité	90	38		45	46
	présence	Count	1	5	7	16	29
		% within scolarité	10	63	100	55	54
Total		Count	10	8	7	29	54
		% within scolarité	100	100	100	100	100

$$\chi^2(3)=13.991, p \leq .01$$

Ce tableau montre que ceux qui ont appris l'histoire à l'école (SPS) n'évoquent pas cette relation d'amitié entre le *client* et le *patron*. Pourtant le manuel *8P* (1982, p. 112) en parle, même si c'est à travers trois mots « ayihawe n'inshuti » (vache reçue d'un ami) au milieu d'une page. Mais la plus grande partie de ce chapitre critique fortement l'ubuhake en montrant ses inégalités. Ceux qui ont appris l'histoire à l'école (SPS) n'évoquent quasiment pas l'amitié. Tous ceux qui ont lu l'histoire en parlent ainsi que 5/8 de ceux qui ont suivi des études supérieures en histoire. Plus de la moitié des non-scolarisés (16/29) mentionnent l'item de l'amitié. Ils ont majoritairement vécu la période de 1959.

Tableau 30 : Croisement des variables « amitié » et « âge »

**AMITIÉ \* vécu ou non-vécu Crosstabulation**

			vécu ou non-vécu		Total
			30-54 ans (non-vécu)	55-94 ans (vécu)	
AMITIÉ	absence	Count	22	3	25
		% within vécu ou non-vécu	81	11	46
	présence	Count	5	24	29
		% within vécu ou non-vécu	19	89	54
Total		Count	27	27	54
		% within vécu ou non-vécu	100	100	100

$$\chi^2(1)=26.888, p \leq .01$$

Ceux qui ont vécu la période de 1959 sont les plus nombreux (24 sur 27) à parler de l'amitié au sein de l'ubuhake contre seulement 5 sur 27 parmi ceux qui n'ont pas vécu cette période. Ils

évoquent des souvenirs du passé. Si les « plus jeunes » en parlent moins, c'est que d'abord le terme est moins présent dans les conversations et qu'ensuite lorsqu'ils en parlent, c'est pour en évoquer ses méfaits.

En nous référant à ces deux précédents tableaux, nous constatons que, contrairement aux « plus âgés », les « plus jeunes », qu'ils aient appris l'histoire à l'école ou non, connaissent moins cet aspect « amitié ». Nous avons relevé quelques souvenirs qui en témoignent :

- *J'ai 93 ans et j'ai connu l'ubuhake. Il était possible d'avoir des vaches par amitié. Monsieur Gakwandi, un Tutsi, m'a donné une vache. Je n'ai pas travaillé pour l'obtenir. Il me l'a donnée par amitié (2,HT,M,V,NSC).*

- *Il y avait aussi les pratiques de s'offrir des vaches (kugabirana). Je connais des gens qui sont aujourd'hui des personnalités au niveau de l'État, des Députés par exemple, tous des Hutu, dont les études ont été payées par les Tutsi, leurs « shebuja ». (...) Mon père était « client » chez Monsieur Sayinzoga, un Tutsi, dans la région de Nyaruguru. Entre cette famille et nous, c'était une entente parfaite. Mon père a reçu des vaches de ce monsieur qui était très gentil (46,HT,M,NV,NSC).*

- *En recevant une vache, le client commençait à s'enrichir et pouvait prononcer le nom de son patron (kwirahira) en signe de reconnaissance (35,HT,M,V,NSC).*

### **6.3.6. Métier de *client*, métier de *patron***

Dans la littérature comme dans les entretiens, il est question de « client » (mugaragu) et de « patron » (shebuja). Une acception simpliste dirait que le « client » était le Hutu et le « patron » était le Tutsi. L'analyse de nos entretiens montre que la majorité des interviewés (39/54 soit 78%) pensent que les Hutu et les Tutsi pouvaient être et clients et patrons. Seul le Roi ne pouvait pas être client, puisque de par sa position sociale, toutes les vaches du pays lui appartenaient. L'autre partie des interviewés (15/54 soit 28%) pense qu'un Hutu pouvait devenir patron, mais patron seulement des Hutu. C'est-à-dire qu'il ne pouvait pas avoir des clients Tutsi. De même, un Tutsi pouvait être client, mais il devait s'assurer que son patron soit tutsi. Dans leurs souvenirs, il est rare que les Hutu et les Tutsi parlent des Twa. Les deux Twa interviewés affirment qu'un Twa ne pouvait pas être client du Hutu. Ils préféreraient aller chez les Tutsi riches. Le croisement de la variable « métier de client et métier de patron » avec la variable « scolarité » montre que les interviewés qui ont appris l'histoire à l'école (SPS) disent que le Hutu était client et le Tutsi patron. Dans les manuels, par exemple celui de 5P (1983, p. 159, « tout le monde était client, sauf le Mwami ». Ce que confirment la majorité des interviewés UHI, SHE et NSC mais que semblent oublier les interviewés SPS. Prenons comme éclairage les quelques citations suivantes :

- *Un Hutu ne pouvait pas être « patron » d'un Tutsi. Un Tutsi n'osait pas être « client » d'un Hutu. Il y avait un complexe de part et d'autre (16,H,M,V,NSC).*

- *Un Hutu riche pouvait être patron des autres Hutu et même des Tutsi pauvres. Physiquement il restait Hutu mais socialement il devenait Tutsi et donc avait le privilège d'être considéré comme Tutsi, c'est-à-dire de la classe supérieure avec tous les honneurs et les avantages sociaux (3,HT,M,V,NSC).*



*- Un patron hutu ne pouvait pas avoir des clients tutsi. Les Tutsi préféraient être clients des Tutsi. De toute façon, un Hutu riche changeait de groupe identitaire et devenait Tutsi (4,TS,F,NV,SPS).  
- Un Twa ne pouvait pas être client du Hutu. C'était impensable. Il était mieux d'aller chez les Tutsi qui préféraient les Twa aux Hutu car les Twa exécutaient facilement les ordres du chef (6,TW,M,V,NSC).*

#### **6.4. Thème 4. Évangélisation**

Les missionnaires Pères Blancs qui ont évangélisé le Rwanda depuis 1900 et les Belges qui l'ont administré de 1916 à 1962 ont joué un très grand rôle dans les changements sociaux, religieux et politiques du pays. Leurs actions eurent un écho retentissant dans la population. Les missionnaires protestants et l'administration allemande qui les précédèrent n'eurent pas d'impact suffisant sur la vie sociale pour être relevé. De plus, dans les manuels scolaires que nous examinons, il est fait beaucoup plus mention des catholiques et des Belges que des protestants et des Allemands.

La collaboration étroite entre les missionnaires catholiques et les autorités administratives belges justifie ici l'analyse en parallèle de ces deux acteurs. La quasi-totalité des décisions politiques ont eu l'aval des autorités ecclésiastiques. Lors de nos entretiens, nos interlocuteurs évoquaient à la fois les missionnaires et les autorités belges, les confondant parfois. Nous verrons que les interviewés non-scolarisés parlaient de « prêtres » pour signifier les missionnaires catholiques qui étaient composés essentiellement de Pères Blancs. Ces mêmes interviewés parlaient des « Blancs » pour dire généralement les « Belges ». Ils nous disaient « abapadiri n'abazungu » (les prêtres et les Blancs). C'est pour cela que l'analyse des entretiens sur l'évangélisation du Rwanda exige le complément de l'analyse des entretiens sur la période de la colonisation belge. En effet, les missionnaires catholiques et les autorités de tutelle furent les principaux acteurs dans la construction des mémoires collectives.

Lors des entretiens, la question était ainsi libellée : Pouvez-vous nous parler de l'évangélisation au Rwanda ?

La lecture des entretiens nous a conduit à établir trois grandes catégories (grandes variables) :

1. Enseignement/école/recherche (code ECOLE)
2. Période faste (1900-1948) de l'évangélisation (code FASTE)
3. Période sombre (1948-1959) de l'évangélisation. Il s'agit de la période de tensions entre l'Eglise catholique et les autorités indigènes (code SOMBRE)

Dans le cadre de notre objet d'étude, nous ne traiterons pas de la première catégorie portant sur l'accueil. En effet, l'unanimité semble de mise pour confirmer le mauvais accueil fait par les dirigeants indigènes aux missionnaires et les débuts d'une évangélisation difficile.

### 6.4.1. Enseignement/école/recherche (code ECOLE)

La lecture des entretiens nous a permis de relever des items faisant référence tantôt à l'enseignement en général, tantôt à l'école, tantôt à la recherche. Voici la liste de ces items :

- Petits et Grands séminaires accueillait les jeunes sans exception (PGSEMI) ;
- Ecole « Itorero » réservée uniquement aux élèves Tutsi (ITORERO) ;
- Ecole « Astrida » accueillait tous les élèves sans exception (ASTRIDA) ;
- Sélection des élèves à la section d'administration d'Astrida par les Tutsi ou par les missionnaires (SELECTIO) ;
- Mgr Classe préférait les Tutsi dans les écoles et dans l'administration (CLASSETS) ;
- Introduction dans les écoles des fiches d'identification ethnique (FICHIDEN) ;
- L'institut IRSAC menait des recherches à Butare sur les différences entre les Hutu et les Tutsi (IRSAC).

La procédure par « repérage des présences et des absences » auprès des 54 interviewés nous a conduit à connaître ceux qui avaient évoqué tel ou tel item. Nous avons donné le code « 1 » aux présences et le code « 0 » aux absences. Nous pouvions alors constater les items « peu évoqués », « moyennement évoqués » et « beaucoup évoqués ». Ainsi nous obtenions les trois grandes modalités de la nouvelle variable ECOLE3.

Nous avons ensuite croisé la variable « ECOLE3 » avec les variables indépendantes. Le calcul du chi-carré nous a montré une relation très significative ( $p \leq .01$ ) avec les variables « scolarité » et « ethnie » et une relation significative ( $.01 < p \leq .05$ ) avec la variable « âge ».

a) Tableau 31 : Croisement des variables «enseignement/école/recherche » et « scolarité »

**ECOLE3 \* scolarité Crosstabulation**

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
ECOLE3	peu évoqué	Count	2			15	17
		% within scolarité	20			52	31
	moyennement évoqué	Count	2	3	1	11	17
		% within scolarité	20	38	14	38	31
	beaucoup évoqué	Count	6	5	6	3	20
		% within scolarité	60	63	86	10	37
Total	Count	10	8	7	29	54	
	% within scolarité	100	100	100	100	100	

$$\chi^2(6)=23.348, p \leq .01$$

Les scolarisés ont globalement « beaucoup évoqué » les items liés à l'enseignement. Ce qui n'est pas surprenant. Ce qui est intéressant c'est que nos interlocuteurs mentionnent fortement le rôle joué par l'école du temps des missionnaires dans la cristallisation des antagonismes.

Même si les interviewés du groupe NSC parlent moins de l'école par rapport à leurs collègues scolarisés, ils ne manquent pas de signaler l'influence des missionnaires surtout à travers certains items comme CLASSETS, ITORERO, ASTRIDA ou SELECTIO.

b) Tableau 32 : Croisement des variables «enseignement/école/recherche » et « âge »

**ECOLE3 \* vécu ou non-vécu Crosstabulation**

			vécu ou non-vécu		Total
			30-54 ans (non-vécu)	55-94 ans (vécu)	
ECOLE3	peu évoqué	Count	13	4	17
		% within vécu ou non-vécu	48	15	31
	moyennement évoqué	Count	6	11	17
		% within vécu ou non-vécu	22	41	31
	beaucoup évoqué	Count	8	12	20
		% within vécu ou non-vécu	30	44	37
Total	Count	27	27	54	
	% within vécu ou non-vécu	100	100	100	

$$\chi^2(2)=7.035, p\leq.05$$

L'enseignement principal que nous tirons du croisement de l'item « ECOLE3 » et de la variable « âge » est la tendance chez les « plus âgés » à « beaucoup » ou « moyennement » évoquer l'item alors que les « plus jeunes » en parlent « peu ». Ainsi, parmi les « plus âgés », ils sont 12 sur 27 à avoir « beaucoup évoqué » ces items contre seulement 8 sur 27 chez les « plus jeunes ». Onze sur 27 parmi les « plus âgés » ont « moyennement évoqué » les items contre 6 sur 27 chez les « plus jeunes ». Pour ces derniers, la période des missionnaires est moins présente dans les souvenirs. Les « plus âgés » sont « fiers » de raconter aux jeunes (en l'occurrence ici le chercheur) ce qu'ils ont vécu, connu ou entendu. Ils se sentent valorisés par leur statut de *sages* et de dépositaires d'un certain nombre de connaissances reconnues.

- *C'est l'enseignement qui a été la bombe à retardement. Les premières écoles secondaires après le primaire étaient les Petits Séminaires. Le premier, celui de Kansi, date de 1912. L'école officielle ITORERO a commencé à Nyanza, près de la Cour royale. Mgr Classe a dit clairement que cette école était réservée uniquement aux enfants de chefs tutsi. Il a dit qu'un Hutu ne pouvait pas y entrer (29,TS,M,V,SHE).*

- *Tu as fait des études, tu connais beaucoup de choses que je ne connais pas. Mais, moi aussi je connais certaines choses beaucoup plus que toi. J'ai 93 ans et je te considère comme mon fils. J'ai vu et j'ai entendu des choses. Je peux te dire ce que je sais du Rwanda traditionnel. Les Tutsi ont beaucoup étudié grâce aux évêques comme Hirth et Classe. On dit que Perraudin n'aimait pas les Tutsi. C'était un ami de Kayibanda (2,HT,M,V,NSC).*

c) Tableau 33 : Croisement des variables « ecole3 » et « ethnie »

**ECOLE3 \* ethnie Crosstabulation**

			ethnie			Total
			Twa	Hutu	Tutsi	
ECOLE3	peu évoqué	Count	1	13	3	17
		% within ethnie	50	43	14	31
	moyennement évoqué	Count		14	3	17
		% within ethnie		47	14	31
	beaucoup évoqué	Count	1	3	16	20
		% within ethnie	50	10	73	37
Total	Count	2	30	22	54	
	% within ethnie	100	100	100	100	

$$\chi^2(4)=22.412, p \leq .01$$

Nous constatons une différence significative entre les Hutu et les Tutsi. Presque les  $\frac{3}{4}$  des Tutsi interviewés ont « beaucoup évoqué » la catégorie « enseignement/école/recherche ». C'est-à-dire qu'ils ont fait référence à un nombre important d'items qui la composent. En revanche, seulement 14 Hutu sur 30 (47%) l'ont « moyennement évoqué » et 13 Hutu sur 30 l'ont « peu évoquée ». Le calcul des fréquences simples nous permet de constater que l'item « Petits et Grands Séminaires » comme principal lieu d'enseignement est le seul à être cité par tous les interviewés. Ceci s'explique par le fait que les prêtres rwandais présents dans toutes les régions du pays ont fait des études. Ils formaient le groupe des « intellectuels » sur les collines. Selon nos interlocuteurs, les Séminaires accueillait les jeunes garçons « sans distinction ethnique ». Un autre élément est que la plupart des hommes politiques ont fait le Petit et/ou le Grand Séminaires, à commencer par les deux Présidents Kayibanda et Habyarimana.

Dans le même ordre d'idée des écoles de l'époque, 39 interviewés sur 54 ont parlé de l'école ITORERO et 32 interviewés sur 54 ont évoqué l'école d'ASTRIDA. L'école « Itorero » était réservée uniquement aux enfants des chefs tutsi alors que celle d'Astrida recevaient tous les élèves. La différence notable entre interviewés par rapport à ces deux items réside au niveau de la variable « âge ». La quasi totalité (26 sur 27) de ceux qui ont vécu la période coloniale et les événements de 1959 parlent d'Itorero alors qu'ils ne représentent que 13 sur 27 de ceux qui n'ont pas vécu cette période. L'item « Astrida » est évoqué par 23 sur 27 (85%) de ceux qui ont vécu la période coloniale et les événements de 1959 contre 9 sur 27 (33%) de ceux qui ne l'ont pas vécue. Les interviewés « plus jeunes » connaissent moins ces écoles. Et pour cause, ITORERO a été transférée à Astrida et est devenue la section d'Administration de l'école. Avec l'indépendance, l'école d'Astrida a changé de nom pour s'appeler le « groupe scolaire de Butare ».

Par rapport à la variable « scolarité », nous observons que les interviewés du groupe « NSC » parlent beaucoup plus d'Itorero (21 sur 29 soit 72%) que d'Astrida (14 sur 29 soit 49%). Ces non-scolarisés sont pour la plupart « plus âgés » et de plus le nom « itorero » était associé à la monarchie et aux Tutsi. Le mot est rwandais et aujourd'hui encore utilisé pour les meilleures troupes de théâtre ou de danses. Le mot « Astrida » vient du nom de la reine Astrid de Belgique et n'est plus utilisé dans le langage courant.

Cependant, ceux qui parlent de l'école d'Astrida font remarquer que la filière « administration » était réservée uniquement aux Tutsi. Nous relevons une opposition ethnique parmi les 35 interviewés quand ils évoquent les responsables (item SELECTIO) qui choisissaient ces élèves. Dix-neuf Hutu sur 30 parlent de l'item et 15 d'entre eux pensent que ce sont les chefs tutsi qui sélectionnaient les élèves contre 4 qui pensent que ce sont les missionnaires qui opéraient ce choix. Cette idée n'est pas partagée par les Tutsi. Seize Tutsi sur 22 parlent de l'item dont 13 affirment que le choix des élèves était du ressort des missionnaires contre 3 qui évoquent un choix conjoint des missionnaires et des chefs tutsi. Les Tutsi affirment que ce sont les missionnaires qui choisissaient les élèves car l'école d'Astrida était aux mains des Frères de la Charité de Gand et qu'eux seuls avaient pouvoir et autorité sur l'école. Ainsi, les Hutu renvoient la responsabilité de la discrimination ethnique aux chefs tutsi alors que les Tutsi la renvoient aux missionnaires.

*- Le Frère Sécundien fut le fondateur de l'école d'Astrida. Il a pris les jeunes élèves de l'école de Nyanza et les a accueillis à Astrida. L'école accueillait des élèves venant du Rwanda et du Burundi, des Hutu comme des Tutsi. Mais les Twa étaient négligés depuis longtemps. Il n'y avait pas de ségrégation entre les Hutu et les Tutsi. Les élèves étaient considérés de la même façon à l'école d'Astrida. La seule critique dans cette école, c'est la section d'administration qui était réservée uniquement aux enfants des Chefs. Mais là encore, ce fut une décision de Mgr Classe et non des Tutsi (17,TS,M,V,SHE).*

*- Les Tutsi avaient tout le pouvoir, ils collaboraient avec les prêtres pour les décisions à prendre. Les prêtres les aimaient. Ils allaient dans les écoles qu'ils voulaient. Comme ils avaient le pouvoir, c'est eux qui empêchaient les Hutu de fréquenter l'école d'Astrida (23,HT,M,NV,UHI).*

Le rôle des missionnaires et notamment de Mgr Classe dans le choix des élèves (CLASSETS) est mentionné par 39 sur 54. Le tableau croisé de l'item « CLASSETS » et de la variable « scolarité » montre que non seulement ceux qui ont été scolarisés en parlent mais également ceux qui ne sont jamais allés à l'école sont 52% à l'évoquer.

*- Les missionnaires et notamment Mgr Classe ont beaucoup aidé les enfants des Tutsi pour qu'ils fassent des études. Seuls les enfants des chefs étaient admis dans ces écoles. Tous les Tutsi n'y accédaient pas. C'est ainsi que les chefs et les sous-chefs ont été formés et ils étaient en majorité des Tutsi car les prêtres le voulaient ainsi. Mais finalement des Hutu ont été à l'école. C'est le cas notamment de Gitera et de Mbonyumutwa qui sont devenus des sous-chefs (2,HT,M,V,NSC).*

*- Mgr Classe a dit qu'il fallait instruire les enfants des Chefs afin qu'ils puissent occuper certains postes dans l'administration. Tous les jeunes, Hutu et Tutsi et même Burundais étaient acceptés dans l'école d'Astrida.*

*Cependant, dans la section d'Administration, aucun Hutu n'y entrait. C'était la politique délibérée de Mgr Classe (8,TS,M,V,UHI).*

L'item « introduction dans les écoles des fiches d'identification ethnique » (FISHIDEN) est cité par 35 interviewés sur 54. Tous les interviewés (25) des groupes SPS, UHI et SHE le mentionnent. Nous constatons que même ceux qui ont lu l'histoire (SHE) en parlent. Soit ils ont connu ces fiches quand eux-mêmes étaient à l'école primaire avant l'indépendance, soit leurs enfants les ont connues, soit ils en ont entendu parler par les voisins. Ceux qui n'ont pas été scolarisés sont 10 sur 29 à évoquer l'item. Les interviewés disent que l'introduction de ces fiches par les missionnaires a favorisé les divisions ethniques. Pour eux l'enseignement a insisté sur les ethnies et les missionnaires en sont responsables. Le croisement de la variable FISHIDEN avec la variable indépendante « ethnies » montre une relation significative ( $.01 < p \leq .05$ ). Dix-huit Tutsi sur 22 (81%) mentionnent que les missionnaires ont introduit des fiches d'identification ethnique dans les écoles. Ils voulaient inscrire l'ethnie de chaque élève dans les documents officiels du cursus scolaire. Seize Hutu sur 30 et 1 Twa évoquent l'item. A travers ces fiches d'identification ethnique, les Tutsi, minoritaires, étaient mis à l'index par leurs camarades, et ont souffert de l'humiliation. La mention ethnique dans tous les documents en vue de bien distinguer les Hutu des Tutsi dans différents secteurs d'activités (scolaire, social, administratif, militaire, etc.) fut un des points de départ des discriminations.

Cette introduction des fiches d'identification dans les écoles pousse certains de nos interlocuteurs à penser que « l'enseignement a beaucoup insisté sur les ethnies ». Cet item a été mentionné par 30 interviewés sur 54 dont 23 sur 25 des groupes scolarisés (SPS, UHI, SHE). Parmi le groupe non-scolarisé NSC, ils sont 3 sur 29 à en parler. En considérant la variable « ethnies », les Tutsi sont majoritaires à mentionner l'item.

Voici une citation qui résume le climat qui régnait au sein de la direction de l'enseignement :

*- En 1957, l'abbé Dejemeppe avait imaginé une fiche d'identification dans les écoles avec la mention ethnique Hutu, Tutsi et Twa. Il voulait introduire cette fiche d'identification dans toutes les écoles. Mais il se heurtait au refus du Père Vérèle, inspecteur des écoles. Vérèle aimait les enseignantes tutsi et avait beaucoup d'amis Tutsi. Il s'opposa à l'introduction de ces fiches dans les écoles. Un jour la secrétaire vient trouver Vérèle pour lui dire que des fiches pour l'école étaient arrivées en provenance de l'imprimerie de Kabgayi<sup>94</sup>. Lorsque Vérèle a découvert ces fiches d'identification provenant de l'Inspection générale, il les a jetées dans la rue. Il était furieux et soupçonnait un coup monté par Kayibanda et son patron l'abbé Dejemeppe. Après cet incident Vérèle fut muté de Kabgayi à Kigali. Un autre inspecteur fut nommé à Kabgayi. Des fiches furent distribuées dans toutes les écoles primaires (17,TS,M,V,SHE).*

---

<sup>94</sup> L'imprimerie de Kabgayi était la seule dans le pays. Elle appartenait à l'Église catholique.

Onze interviewés sur 54 ont évoqué les recherches menées par l'« Institut pour la recherche scientifique en Afrique centrale » (IRSAC) sur « les différences entre les Hutu et les Tutsi » (Hiernaux, 1954, p. 25). La différence entre ces interviewés réside au niveau de la variable « scolarité ». Ce sont les membres des groupes « UHI » et « SHE » qui en parlent. L'information vient des sources écrites et surtout universitaires. Certains interviewés du groupe SHE ont soit lu l'information, soit travaillé pour cet institut. Dans les manuels scolaires, on parle de l'IRSAC en tant qu'institut de « grandes recherches » mais sans en préciser le type. Aucun interviewé du groupes NSC n'évoque l'item.

#### **6.4.2. Période faste de l'évangélisation (code FASTE) 1928-1948**

Nous avons relevé quelques items qui faisaient référence à la bonne entente entre le pouvoir local et les missionnaires. Nous avons appelé cette variable « période faste de l'évangélisation ». Elle est composée de cinq items :

- 1) infrastructures : constructions des écoles, des hôpitaux surtout (INFRASTR)
- 2) choix du futur Roi Mutara III Rudahigwa par les Pères Blancs (PBCHOIROI)
- 3) consécration du Rwanda au Christ-Roi par le Roi Rudahigwa (XSTROI)
- 4) conversion en masse de la population après le baptême du Roi Mutara III Rudahigwa (CONVERMA)
- 5) collaboration étroite entre les missionnaires et l'administration belge (COLMISBE)

La plupart de nos interlocuteurs citent les items de cette catégorie et semblent en accord sur plusieurs points. Le croisement des variables indépendantes et dépendantes ne montre pas de différences significatives entre les interviewés.

#### **6.4.3. Période sombre de l'évangélisation (code SOMBRE) 1948-1959**

Nos interlocuteurs n'ont pas manqué de souligner des moments de tensions, d'hésitations voire de conflits entre les missionnaires et les autorités indigènes. C'est ce que nous avons appelé « période sombre » de l'évangélisation.

Les items que nous avons relevés des entretiens sont les suivants :

- A. Volonté d'ouverture du Mwami aux autres écoles non contrôlées par les Pères Blancs (Ecole laïque=ECOLELAI, école de Gatagara=GATAGARA, école dans le quartier musulman de Kigali=QUARISLA) et début des mésententes entre les deux patries (PBREFRUD)
- B. Journal Kinyamateka comme outil de propagande politique (KINYAMAT)
- C. Jalousie entre l'élite hutu au chômage et l'élite tutsi en emploi (JALOUSIE)
- D. Reproches à l'Église catholique (REPROEC)

En croisant cette variable « période sombre » avec les différentes variables indépendantes et en faisant le calcul du chi-carré, nous avons trouvé une relation très significative avec la variable « scolarité » ( $p \leq 0.01$ ) et significative avec la variable « ethnie » ( $0.01 < p \leq 0.05$ ).

a) Tableau 34 : Croisement des variables « période sombre de l'évangélisation » et « scolarité »

**SOMBRE \* scolarité Crosstabulation**

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
SOMBRE	peu évoqué	Count				19	19
		% within scolarité				66	35
	moyennement évoqué	Count	6	2		9	17
		% within scolarité	60	25		31	31
	beaucoup évoqué	Count	4	6	7	1	18
		% within scolarité	40	75	100	3	33
Total	Count	10	8	7	29	54	
	% within scolarité	100	100	100	100	100	

$$\chi^2(6)=42.678, p \leq 0.01$$

Le tableau ci-dessus montre une nette différence entre les scolarisés et les non-scolarisés. Tous les interviewés du groupe SHE font « beaucoup » référence à cette *période sombre*. Ils ont tous connu, vécu ou été témoins des moments de tensions et de conflits entre les missionnaires et le pouvoir monarchique. Certains exerçaient des fonctions au sein du pouvoir, d'autres étaient membres de l'élite (Hutu ou Tutsi) avec des intérêts souvent antagonistes. Six sur huit des interviewés UHI mentionnent également ces items. Certains ont connu et vécu ces événements, d'autres en ont pris connaissance à l'université ou à travers des lectures. Parmi les interviewés du groupe SPS, six sur 10 évoquent « beaucoup » les items alors que quatre sur 10 les évoquent « moyennement ». Certains d'entre eux occupent aujourd'hui des fonctions qui leur ont permis d'enrichir leurs connaissances sur l'histoire du Rwanda. Les informations qu'ils nous donnent ne viennent pas seulement de l'école d'autant plus que les items qu'ils proposent pour caractériser cette période ne se retrouvent pas dans les manuels scolaires. Parmi les interviewés du groupe NSC un seul interviewé mentionne la plupart des items de la *période sombre*.

Par rapport à la variable « ethnie » (cf. infra, p. 182), nous constatons que la moitié des Hutu (15 sur 30) parlent « peu » des items caractérisant cette période sombre et 13 sur 30 les évoquent « moyennement ». En revanche, les Tutsi sont 13 sur 22 (59%) à « beaucoup » évoquer les items et 6 sur 22 à les mentionner « moyennement ».



b) Tableau 35 : Croisement des variables « période sombre de l'évangélisation » et « ethnie »

**SOMBRE \* ethnie Crosstabulation**

			ethnie			Total
			Twa	Hutu	Tutsi	
SOMBRE	peu évoqué	Count	1	15	3	19
		% within ethnie	50	50	14	35
	moyennement évoqué	Count	1	10	6	17
		% within ethnie	50	33	27	31
	beaucoup évoqué	Count		5	13	18
		% within ethnie		17	59	33
Total	Count	2	30	22	54	
	% within ethnie	100	100	100	100	

$\chi^2(4)=12.819, .01 < p \leq .05$

### A. Items ECOLELAI, GATAGARA, QUARISLA, PBREFRUD

Nous avons regroupé les items portant sur les oppositions et les refus des Pères Blancs face aux initiatives du Mwami Mutara III Rudahigwa, à savoir les items école laïque=ECOLELAI, école de Gatagara=GATAGARA, école dans le quartier musulman de Kigali=QUARISLA et début des mésententes entre les deux patries (PBREFRUD. Ces items sont mentionnés par tous les interviewés SHE et dans la plupart des cas par presque tous ceux du groupe UHI, moyennement par les SPS et quelques NSC. En considérant la variable « âge », ce sont les « plus âgés » qui ont vécu la période de 1959 qui en parlent davantage. Ces items reposent sur les critiques formulées contre les Pères Blancs. Les multiples oppositions de ces derniers au Mwami Rudahigwa furent sans doute les principales causes de détérioration de leurs relations. Les Pères Blancs contrôlaient tout l'enseignement ; les écoles laïques (ECOLELAI) étaient vues comme des concurrentes dans cette terre de prédilection à l'évangélisation. À ce propos, citons l'interviewé 40 :

*- Du temps de l'école laïque en Belgique, Monsieur Buissolet, qui n'était pas catholique, fut nommé Ministre des Colonies. Il voulait introduire les écoles laïques au Rwanda. Les Belges devaient demander l'avis au Conseil Supérieur du Pays. Les prêtres ont commencé à organiser des rencontres, des réunions secrètes avec certains membres du Conseil Supérieur du Pays. Ils voulaient gagner la majorité du CSP pour que celui-ci refuse le projet du Ministre Buissolet. C'était en 1956 (40,HT,M,V,SHE).*

Les Pères Blancs avaient peur que ces écoles détournent la population et notamment les jeunes de l'enseignement catholique.

La venue des Jésuites pour diriger l'école secondaire qui devait être construite à GATAGARA (à 10 km de la Cour royale de Nyanza) fut outrageusement combattue. Les Pères Blancs voyaient les Jésuites comme leurs concurrents. C'est ce que dit par exemple l'interviewé numéro 17 :

*- Les Pères Blancs qui étaient contre les Jésuites ont fait pression auprès de l'administration belge pour que le collège ne soit pas construit. Le Gouverneur du Congo belge et du Ruanda-Urundi, Léon Pétillon, refusa que le collège soit construit au Rwanda et il le fut à Bujumbura. C'est le très connu collège du Saint-Esprit actuel. Le Mwami Rudahigwa fut déçu de cette décision (17,TS,M,V,SHE).*

La présence du Mwami Rudahigwa à l'inauguration d'une école primaire islamique (QUARISLA) à Kigali en 1958 fut mal perçue par les Pères Blancs qui voyaient en ce geste le soutien à l'expansion de l'Islam. Lisons l'interviewé numéro 15 :

*- La goutte qui a fait déborder le vase fut l'inauguration par le Mwami Rudahigwa d'une école primaire dans le quartier musulman de Nyamirambo à Kigali. Le Mwami a répondu favorablement à l'invitation des promoteurs musulmans. Pour les encourager et les féliciter, il leur a promis de financer l'agrandissement de l'école. C'est même lui qui a donné le nom de **Intwali** (héros). Ce fut la première école qui n'avait pas une étiquette religieuse même si elle était fondée par les musulmans. Il leur a demandé de ne pas en faire une école uniquement pour les musulmans et d'engager des enseignants catholiques afin que les parents catholiques aient le courage d'y envoyer leurs enfants. Les prêtres en sont devenus malades (15,TS,M,V,SHE).*

Les divergences entre le Mwami et les Pères Blancs se sont aggravées au fil du temps et ont conduit ces derniers à ne plus soutenir le premier. C'est le constat de l'interviewé numéro 10 :

*- Lorsque les prêtres ont constaté que le Mwami voulait des écoles laïques, ils l'ont haï et ont trouvé l'alibi de le détester davantage» (10,HT,M,V,SHE).*

## **B. Item « journal Kinyamateka »**

Nous avons constaté une relation significative entre l'item « journal Kinyamateka » et la variable « scolarité » ( $p \leq 0.01$ ). Tous les interviewés des groupes UHI et SHE, 9 sur 10 des interviewés du groupe SPS et 10 sur 29 des interviewés NSC évoquent l'item. Comment ces derniers savent-ils que le journal Kinyamateka a eu une influence sur l'évolution de la politique au Rwanda du temps de l'évangélisation ? Tout simplement ils en ont entendu parler par les membres de leurs familles ou par les voisins. C'était le seul journal en langue kinyarwanda et il était accessible dans les paroisses. Pour ceux qui savent lire, il n'est pas surprenant qu'ils soient au courant du rôle de Kinyamateka dans la dissémination des idées politiques. Donnons la parole aux non-scolarisés qui nous parlent de ce qu'ils ont entendu :

*- J'ai un fils qui est instituteur, il lisait « Kinyamateka » et il disait qu'on y parlait des Hutu et des Tutsi depuis longtemps. Il paraît que le Mwami Rudahigwa ne s'entendait plus avec les prêtres (2,HT,M,V,NSC).*

*- Kinyamateka appartenait à l'Église catholique et je me souviens qu'à la messe les prêtres nous racontaient des choses en disant qu'elles avaient été écrites par Kinyamateka (3,HT,M,V,NSC).*

*- Monseigneur Perraudin et ses prêtres ont toujours soutenu les Hutu contre les Tutsi et le journal « Kinyamateka » a été le relais de la haine. [...] Moi je ne l'ai pas lu mais ceux qui savaient lire en parlaient (9,TS,M,V,NSC).*

L'item « journal Kinyamateka » montre aussi des différences au niveau ethnique. Les Tutsi sont 19 sur 22 (86%) alors que les Hutu ne sont que 13 sur 30 (43%) à parler du rôle politique du journal. Un des Twa évoque Kinyamateka en ces termes :

*- Les Twa ont toujours été à l'écart des tensions ethniques dans ce pays. Avant comme après*

*l'indépendance, le conflit a toujours opposé les Hutu et les Tutsi. Le journal Kinyamateka, organe de l'Église catholique, a pris part à ces conflits en favorisant d'abord les Tutsi dans les années 1940 et ensuite les Hutu vers les années 1957, 1958 et 1959. Dans ces années-là, Kinyamateka fut le canal pour passer les messages politiques des leaders du « Parmehutu » (54,TW,M,NV,SPS).*

### **C. Item « jalousie »**

L'item de la jalousie est évoqué par 28 interviewés sur 54 (52%). Nous sommes impressionné de constater que tous les interviewés scolarisés parlent de cette jalousie entre une élite Hutu au chômage et une élite Tutsi sans emploi. Les interviewés du groupe NSC qui en parlent sont 3 sur 29 soit 10%.

*- L'élite était constituée par des Hutu et des Tutsi. Cependant les Tutsi qui avaient suivi une formation professionnelle menant à un métier (agronomes, vétérinaires, assistants médicaux, etc.) trouvaient du travail à la hauteur de leur formation. Par contre les élites hutu comme Kayibanda avaient suivi le Petit Séminaire qui dispensait un enseignement classique (grec, latin, français, sciences) mais se retrouvaient en fin de compte au chômage car ils n'avaient aucune qualification professionnelle. On les appelait ABADOHORO (ceux qui ne valaient rien). Cela a favorisé la haine entre les élites hutu et tutsi (21,HT,M,V,UHI).*

### **D. Item « reproches à l'Église catholique »**

Ce dernier item de la grande variable « période sombre de l'évangélisation » est cité par 38 interviewés sur 54. Les seules différences significatives résident au niveau de la variable « ethnie » ( $p \leq 0.01$ ). Nous constatons que 20 Tutsi sur 22 (91%) font des reproches à l'encontre des missionnaires contre seulement 16 Hutu sur 30 (53%). Les deux Twa interviewés expriment également des griefs contre les hommes de l'Église. Ces reproches concernent en général l'implication de cette dernière dans la politique du pays, le favoritisme des Tutsi au début de l'évangélisation qui fut remplacé par celui des Hutu vers la fin de la période coloniale. L'autre reproche concerne le manque de cohésion entre l'enseignement des prêtres et leur comportement. Nos interviewés leur reprochent de n'avoir pas mis en pratique l'enseignement qu'ils délivraient dans le catéchisme ou les prédications. Les exemples choisis par nos interlocuteurs pour ce cas de figure font généralement référence au génocide.

*- Pendant le génocide, beaucoup de gens de notre région sont allés se cacher à la paroisse. Le curé a dit qu'il ne pouvait pas les aider car ils étaient nombreux. Il a même fermé l'église à clé. Lorsqu'on lui a demandé d'ouvrir, il a dit qu'il ne voulait pas qu'ils perturbent le calme qui doit régner dans ce lieu de silence et de prière. Auparavant, il prêchait dans les homélies l'aide aux autres, mais lui ne voulait pas aider les victimes du génocide (11,TS,F,NV,SPS).*

*- Les missionnaires Pères Blancs avaient un but politique. Ils se sont écartés de leur mission première d'évangélisation. Ils ont introduit des divisions. Par exemple dans le confessionnal, après avoir béni le chrétien, le prêtre lui demandait sur quelle colline il habitait. C'était une façon de le situer et d'avoir des idées préconçues sur lui (33,HT,F,NV,SPS).*

## 6.5. Thème 5. Colonisation belge

La question était ainsi libellée : Pouvez-vous nous parler de la colonisation belge au Rwanda ? Nous avons relevé quatre grandes catégories de réponses. Il s'agit d'un regroupement d'items qui portent sur un même objet.

1. Décisions politiques du début de la colonisation belge
2. Introduction de l'« akazi » et ses conséquences
3. Éléments de prélude d'inimitiés entre le Mwami Rudahigwa et l'administration belge
4. Éléments de prélude des conflits avant 1959.

### 6.5.1. Variable « décisions politiques des Belges » (DECIPOL2)

a) Croisement des variables « DECIPOL2 » et « scolarité »

Tous les interviewés SHE, 5/8 de UHI, 3/10 de SPS et 14 sur 29 de NSC ont « beaucoup » évoqué cette grande variable ( $p \leq 0.05$ ). Ceux qui ont lu l'histoire ou l'ont étudiée à l'université mentionnent fortement cette catégorie alors que les membres du groupe SPS et les non-scolarisés sont très peu nombreux à en parler. En revanche la relation est très significative ( $p \leq 0.01$ ) entre la variable DECIPOL2 et les variables « âge » et « ethnie ».

b) Tableau 36 : Croisement des variables « DECIPOL2 » et « âge ».

**DECIPOL2 \* vécu ou non-vécu Crosstabulation**

			vécu ou non-vécu		Total
			30-54 ans (non-vécu)	55-94 ans (vécu)	
DECIPOL2	peu ou moyennement évoqué	Count % within vécu ou non-vécu	20 74	5 19	25 46
	beaucoup évoqué	Count % within vécu ou non-vécu	7 26	22 81	29 54
Total		Count % within vécu ou non-vécu	27 100	27 100	54 100

$$\chi^2(1)=16.759, p \leq 0.01$$

Les « plus âgés » sont plus nombreux (22 sur 27, soit 85%) à « beaucoup » parler de ces items que les « plus jeunes » (7 sur 27, soit 26%). Ceci est compréhensible étant donné que ces décisions datent de la période coloniale.

c) Tableau 37 : Croisement des variables « DECIPOL2 » et « ethnie ».

Les Tutsi sont très nombreux (18 sur 22 soit 82%) à parler des items relatifs aux décisions politiques des Belges au cours de leur administration. Le nombre de Hutu qui parlent « beaucoup » des décisions des Belges est de 11 sur 30 (37%).

**DECIPOL2 \* ethnie Crosstabulation**

			ethnie			Total
			Twa	Hutu	Tutsi	
DECIPOL2	peu ou moyennement évoqué	Count	2	19	4	25
		% within ethnie	100	63	18	46
	beaucoup évoqué	Count		11	18	29
		% within ethnie		37	82	54
Total		Count	2	30	22	54
		% within ethnie	100	100	100	100

$$\chi^2(2)=12.816, p \leq .01$$

Etant donné que les tableaux ci-dessus nous présentent la catégorie des items groupés, nous avons voulu savoir quel item a été cité par l'un ou l'autre groupe des interviewés. Voici le détail de ces items :

- A) La réforme Morte han (code MORTEHAN)
- B) Carte d'identité avec mention ethnique (code ID)
- C) Transformation des différences économiques en différences ethniques (code DIFETHN)

#### **A. Item « réforme Morte han »**

La première des décisions politiques belges fut la mise en place de la réforme Morte han en 1926. Le « plus âgé » de nos interviewés – interviewé 2 – avait alors 18 ans. Les interviewés n° 51 et n° 52 avaient alors respectivement 5 et 6 ans. Comme ceux qui ont connu la période coloniale, ils n'avaient pas l'âge de comprendre le sens des événements en 1926. Cependant, ils ont grandi dans un environnement concerné par les changements rapides orchestrés par les autorités belges et les missionnaires. Leurs connaissances, amis ou membres de familles furent parfois acteurs de ces changements.

Nous avons mis sous cet item toutes les phrases et tous les mots qui, au cours des entretiens, ont fait mention du Résident Morte han. Comme nous l'avons vu auparavant (voir analyse des manuels et/ou des ouvrages d'histoire), le belge Morte han a changé l'administration politique sous le règne du Roi Musinga. L'opposition de ce dernier à ces changements ainsi que son refus du baptême lui furent fatals.

L'item est cité par 34 interviewés sur 54 (63%). Son croisement avec chacune des variables indépendantes aboutit à une relation très significative avec la variable « âge » ( $p \leq 0.01$ ) et une relation significative avec les variables « scolarité », « ethnique » et « sexe » ( $0.01 < p \leq 0.05$ ). La plupart de nos interviewés ignorent quel responsable belge était aux commandes et orchestrait ce qui se passait. Cependant, ils en ont entendu parler. Sans nommer « Mortehean », les « plus âgés » sont 25 sur 27 (93%) à parler de cet item alors que les « plus jeunes » ne sont que 9 sur 27 (33%). Comme pour la grande variable « décisions politiques », les « plus âgés » ont beaucoup plus de souvenirs que les « plus jeunes » concernant les changements politiques de cette époque.

- *Musinga a refusé les nouveautés des Blancs. Ils ont voulu lui retirer le pouvoir. Il a refusé d'obéir aux Belges et aux prêtres. C'est la raison pour laquelle il a été destitué (51, HT, M, V, NSC).*

- *Les Belges ont supprimé les postes de préfet du pâturage, préfet du sol et chef des armées. Ils les ont remplacés par des chefs et des sous-chefs (29, TS, M, V, SHE).*

- *La réforme Mortehean a supprimé l'organigramme de l'administration du pays. Les postes de préfets du sol, du bétail et de l'armée furent supprimés. A travers ces trois postes, les Hutu, les Tutsi et les Twa étaient représentés. Mortehean a gardé le chef du bétail qui était généralement un Tutsi. Ce fut une erreur politique (34, TS, M, V, UHI).*

Le croisement de l'item avec la variable « scolarité » montre que plus de la moitié dans les groupes UHI, SHE et NSC en parlent. En revanche, dans le groupe SPS, ils sont seulement 4 sur 10 à le mentionner. Dans les manuels *Histoire II* et *Heremans*, la réforme Mortehean n'est qu'implicitement évoquée.

Le croisement de l'item avec la variable « ethnique » montre également des différences. En grand nombre les Tutsi évoquent cet item (19 sur 22, soit 86%) alors que les Hutu sont peu nombreux à en parler (14 sur 30, soit 47%). Nous nous attendions à ce que les Hutu évoquent majoritairement cet item puisque la réforme Mortehean supprimait un poste occupé par un Hutu, celui du « Préfet du Sol ». Les Hutu en étaient lésés puisque la quasi totalité des chefs qui ont été nommés plus tard, avec la complicité de Mgr Classe, étaient tutsi. Les Belges ont créé un déséquilibre qui s'est retourné contre les Tutsi et ceux-ci en parlent parce qu'ils ont été accusés - par les Hutu - d'avoir opéré ces changements. Ils en gardent par conséquent un souvenir amer.

## **B. Item « introduction de la carte d'identité avec la mention ethnique »**

Au début des années 1930, la « carte d'identité » a été précédée d'un autre document appelé « ibuku ». Le mot « ibuku » vient de l'anglais « book ». C'était un livret donné à chaque homme majeur (les femmes n'en avaient pas) dans lequel les autorités administratives belges notaient les informations sur le paiement de l'impôt. C'était le premier document officiel que

chaque homme devait porter sur lui. Il comportait presque les mêmes rubriques que celles qu'on retrouvera sur la carte d'identité qui l'a remplacé, à savoir, nom, prénom, ethnie, lieu et date de naissance, noms du père et de la mère.

Tous les interviewés qui ont évoqué l'*ibuku* (38/54 soit 70%) ont également parlé de la carte d'identité (51/54 soit 94%), ce qui signifie que ceux qui ont mentionné la carte d'identité sans parler de l'*ibuku* s'élèvent à 13. Tous ceux qui ont vécu la période de 1959 (27 personnes) ont évoqué l'*ibuku* ainsi que 11 interviewés « plus jeunes ». Donc seuls les « plus âgés » se souviennent encore d'un document dont la durée fut éphémère et qui d'ailleurs ne fut pas rappelé dans les manuels scolaires.

En revanche, la carte d'identité qui l'a remplacé en 1934 est mentionnée par presque tout le monde, aussi bien par les scolarisés que les non-scolarisés, les « plus jeunes » que « les plus âgés », les Hutu, les Tutsi que les Twa, les hommes que les femmes. Néanmoins, ce n'est pas la carte d'identité en soi qui fait d'elle un objet de mémoire, mais bien la mention ethnique qui eut un impact retentissant et qui reste encore aujourd'hui un sujet de discussion et de controverse. Le Gouvernement formé après le génocide a supprimé cette mention. Ce qui ne résout cependant pas le problème. Parmi les Rwandais, certains souhaiteraient le rétablissement de cette mention ethnique, pour bien montrer leurs différences. Les ethnies au Rwanda constituent une corde sensible et chaque fois qu'il y a eu un groupe prétendant défendre ses intérêts au détriment des autres, il s'est servi de l'ethnisme. Selon les défenseurs de la dite mention, il s'agit là d'une voie normale et légitime de l'identification de l'individu. Les opposants à cette pratique invoquent la discrimination qui a pu se manifester au cours de l'histoire<sup>95</sup>.

Nous avons demandé à nos interlocuteurs ce qu'ils pensaient de la mention ethnique sur les cartes d'identité. Les réponses par rapport à la variable « ethnie » montrent que tous les Tutsi pensent que c'était une « mauvaise chose » alors que 24 Hutu sur 30 (60%) pensent que c'était une « bonne chose ». Un des deux Twa ne se prononce pas et l'autre pense que c'était une « mauvaise chose ». Le croisement de l'item avec les variables « ethnie » et « scolarité » montre que ce sont les Hutu non-scolarisés (14/19 soit 74%) qui approuvent la mention

---

<sup>95</sup> La politique de l'équilibre ethnique a été prônée par les gouvernements de Kayibanda et Habyarimana, le premier d'une façon implicite et le second d'une façon explicite. Ce dernier a fait voter une réforme par le parti MRND pour une limitation ethnique dans les écoles, l'administration, l'armée et le secteur privé.

ethnique. Le croisement de l'item avec les variables « ethnies » et « âge » montre que ces Hutu sont dans le groupe des « plus jeunes ». Ils sont 11 sur 16 (soit 69% des jeunes).

Voici deux citations :

*- Les prêtres et les Belges ont introduit les livrets « Amabuku » (sing. Ibuku). Ils y inscrivaient les ethnies des gens selon la grandeur ou la longueur de la pomme d'Adam de la personne. Ils notaient : Hutu du clan Bacyaba, Tutsi du clan Bacyaba, Twa du clan Bacyaba, Hutu du clan Bagesera, Tutsi du clan Bagesera, etc. (7,HT,M,V,NSC).*

*- Les Belges ont introduit la carte d'identité. Au début ça s'appelait « ibuku ». C'était un petit livre donné à ceux qui devaient payer les impôts. On y marquait l'identité de la personne et son ethnies. C'est comme ça que tout a commencé. Plus tard, il fut remplacé par les cartes d'identité sous une autre forme (27,TS,F,V,NSC).*

*- La mention ethnique dans les cartes d'identité était une volonté des Belges de créer des divisions entre les Hutu et les Tutsi pour mieux les dominer et régner sur le pays. Ils disaient que les Tutsi étaient différents des Hutu comme les Wallons étaient différents des Flamands (21,HT,M,V,UHI).*

### **C. Item « transformation des différences économiques en différences ethniques »**

L'item est cité par 38 interviewés sur 54 soit 70%. La plupart d'entre eux affirment l'existence avant la colonisation des conflits de « palais », des massacres entre différentes familles tutsi (par exemple la guerre de Rucunchu) pour la conquête du pouvoir ou des régions. Selon nos interlocuteurs, ces conflits n'étaient en aucun cas des conflits ethniques, opposant Hutu et Tutsi. Ceux-ci se différençaient par leurs activités économiques, l'agriculture pour les premiers et l'élevage des bovins pour les seconds. C'est à ces différences économiques, plus précisément par le nombre de 10 vaches, que les Belges décidèrent en 1934, lors de la mention ethnique dans les cartes d'identité, qui était Hutu et qui était Tutsi. Ainsi, le caractère ethnique dans les conflits rwandais serait le résultat de cette politique belge. En considérant la variable « scolarité », nous constatons que 6/7 de ceux qui ont lu l'histoire (SHE) en parlent ainsi que 6/8 des universitaires (UHI). Ceux qui ont étudié l'histoire à l'école primaire et à l'école secondaire (3/10). Nous sommes tout de même surpris de voir qu'une majorité de ceux qui ne sont pas allés à l'école (NSC) en parlent (23/29). Ces non-scolarisés sont plutôt dans la catégorie des « plus âgés ». Ce que nous confirme le croisement de la variable *dépendante* avec la variable « âge ». En effet, la version des 10 vaches est racontée par la quasi totalité des interviewés « plus âgés » (26/27) et un nombre important des « plus jeunes » (11/27). Le croisement avec la variable « ethnies » montre que la quasi totalité des Tutsi (20 sur 22) mentionnent l'item contre seulement 16 Hutu sur 30 ainsi que les deux Twa. Les extraits suivants sont explicites sur le sujet :

*- Mes parents disaient que lors du recensement, ceux qui n'avaient pas 10 vaches prenaient l'identité hutu et que ceux qui avaient plus de 10 vaches prenaient l'identité tutsi. Sur notre colline, je connais une famille avec deux frères dont l'un est Hutu et l'autre est Tutsi. Pendant le génocide, le Tutsi a perdu toutes ses vaches et sa femme a été tuée avec ses deux enfants. Son frère Hutu n'a rien eu et a même participé aux pillages (46,HT,M,NV,NSC).*

*- Le Mwami était le plus riche des Rwandais. Les chefs et les sous-chefs étaient aussi riches. Mais il y avait une grande partie de la population qui était dans la pauvreté, c'est-à-dire qui avait peu de vaches ou qui n'en*



avait pas du tout. Je connais une histoire véridique sur le recensement et les vaches. Lorsqu'on a fait le recensement, il y avait un petit-fils du Mwami qui voulait faire du commerce et qui venait de vendre ses vaches. Le jour où le recenseur est arrivé chez lui, il avait moins de 10 vaches. Le recenseur ne comprenait pas et ne savait pas quelle décision prendre. Il n'osait pas appeler Hutu le petit-fils du Mwami. Il a eu peur et est parti se renseigner chez l'administrateur qui était un Belge. Ce dernier l'a traité de tous les noms, l'a même insulté avant de lui dire qu'il n'y avait pas de règle sans exception. C'était en 1934, le pays était sous mandat, ce sont les Belges qui dirigeaient (15,TS,M,V,SHE).

- Dans le temps, l'entraide entre les Hutu et les Tutsi était importante. Pour la construction d'une maison, pour le labourage d'un terrain (*ubudehe*), on faisait appel aux voisins, qu'ils soient Hutu ou Tutsi. À la fin on partageait une cruche de bière. Depuis que les Blancs sont là, on a dit que les Tutsi avaient opprimé les Hutu. Les conflits ont commencé en 1959. Les huttes ont été incendiées, les vaches ont été tuées, certains Tutsi ont perdu la vie (31,HT,M,V,NSC).

- Des conflits de pouvoir au sein des membres de la Cour étaient fréquents. Les Rwandais ne se battaient pas entre eux pour des problèmes ethniques. Ils se battaient pour conquérir les collines. Tout jeune devait être dans une armée, dans une milice. La protection mutuelle était de rigueur. Durant la colonisation, les Blancs ont changé de système. L'individualisme a commencé et a engendré des conflits. Avec la suppression de l'*ubuhake*, l'entraide et la collaboration n'étaient plus possibles. Les Hutu cherchaient leurs intérêts et les Tutsi les leurs. Les Blancs ont favorisé les uns et défavorisé les autres (47,TS,M,V,SHE).

### **6.5.2. Variable « introduction de l'akazi et ses conséquences »**

Les items de cette grande variable mettent en scène et opposent les Belges et les chefs indigènes tutsi. Les items concernent et font référence à l'akazi et à toutes les conséquences qu'il a générées.

Cette variable est composée des items suivants :

- A. Item « akazi et ses corollaires »
- B. Item « effets de l'akazi et de l'impôt sur l'ubuhake »

La majorité de nos interlocuteurs parlent de l'introduction de l'akazi et de ses conséquences. Ils divergent cependant sur ses initiateurs. Nous analysons chacun des items de cette variable pour repérer les différences entre les groupes.

#### **A. Item « akazi et ses corollaires »**

Parler de l'*akazi* conduit forcément à parler de ses corollaires *Shiku* et *Ikiboko*. Pour la plupart des interviewés, l'*akazi* rappelle non seulement la construction des ponts, le tracement des routes, le boisement, mais également le labourage du terrain en jachère (*shiku*) et la peine encourue (*ikiboko*) par celui qui s'absentait du travail. Nos interlocuteurs n'oublient pas de rappeler que l'*akazi* était obligatoire (*agahato*) et qu'aucun salaire n'était prévu (*uburetwa*). Les souvenirs portent également sur les « initiateurs » de ce travail d'intérêt public. Pour certains « les Belges décidaient et les Tutsi exécutaient », pour les autres « les Tutsi décidaient et exécutaient ». Par « décision », il faut entendre *la responsabilité prise par les hauts cadres dirigeants* ; l'« exécution » signifie *le déplacement sur le terrain pour faire appliquer les décisions prises au niveau élevé du pouvoir*.

Le croisement de l'item avec la variable « scolarité » montre une relation très significative entre les deux ( $p \leq 0.01$ ). Tous les interviewés SHE et 7 sur 8 du groupe UHI pensent que l'*akazi*, l'*ikiboko* et le *shiku* furent introduits par les Belges. Six sur 10 des interviewés SPS et 16 sur 29 des NSC disent que ces pratiques sont l'émanation des Tutsi. Nous constatons que les SHE et les UHI s'opposent aux SPS et aux NSC sur les initiateurs de ces pratiques. Si les quatre groupes sont d'accord sur l'exécution de la peine d'*ikiboko* par des Tutsi, ils s'opposent de nouveau sur le fait que les Tutsi subissaient le châtement. De nouveau les groupes SHE et UHI ne sont pas d'accord avec les groupes SPS et NSC. Les premiers affirment que les Tutsi coupables d'un délit ou du refus de participer à l'*akazi* étaient sanctionnés de la même manière que les Hutu. Les seconds prétendent le contraire et disent que les Tutsi « n'étaient jamais frappés ».

En considérant les variables « âge » et « ethnie », nous constatons des différences entre les « plus âgés » et les « plus jeunes » et entre les Hutu et les Tutsi. Dans leur majorité, les « plus âgés » et les Tutsi affirment que les peines étaient décidées par les Belges et appliquées par les Tutsi à tous ceux qui, Hutu ou Tutsi, désobéissaient ou s'absentaient du travail. De leur côté, les « plus jeunes » et les Hutu pensent que les Hutu étaient les seuls à subir la chicote dont la décision et l'application provenaient des Tutsi.

Nous avons choisi quelques citations sur la responsabilité des Belges d'une part et des Tutsi d'autre part :

### **Responsabilité des Belges**

- Les gens étaient obligés de construire des ponts, tracer des routes, planter de l'eucalyptus, etc. Celui qui s'absentait au travail recevait une punition de huit coups de bâtons (*ikiboko*). En plus, les gens n'avaient aucune récompense. C'était « l'*uburetwa* ». Les Belges croyaient bien faire, mais en fait ils ont rendu les gens plus mécontents (22,TS,M,V,NSC).

- Les travaux étaient initiés et imposés par les Belges ; les chefs et/ou sous-chefs devaient assurer leur exécution. Cela a créé une certaine morosité chez les Hutu. De là est né le sentiment de haine. Mais c'est la faute aux Belges (27,TS,F,V,NSC).

- La période coloniale a introduit « l'*ubukahe* politique ». Les chefs ont eu des clients pour ne pas travailler, pour ne pas faire le travail forcé, car c'était une corvée. A côté de l'*akazi*, il y avait le *shiku*, c'est-à-dire un travail de labourage de terrains durs en jachère pour y cultiver des patates douces ou du manioc. Les Belges ont en même temps introduit les cours et tribunaux ainsi que la punition sous forme de chicote (21,HT,M,V,UHI).

- L'*ubuhake* est devenu mauvais lorsque les Blancs ont introduit des redevances, « l'*akazi* » et le « *shiku* ». Les récoltes des cultures étaient emmagasinées dans des entrepôts appelés « *ibibandahori* ». Ce sont les Belges qui ont introduit ce système d'entreposage. La population devait attendre leur autorisation pour obtenir ces produits. (...) Les gens ne voyaient pas l'utilité du travail accompli. Ils traçaient des routes et ce sont les Blancs qui avaient des voitures. Ils plantaient le thé et le café mais ils n'en buvaient pas, préférant la bière de sorgho ou la bière de banane. Ils plantaient l'eucalyptus mais il faut plusieurs décennies pour que les arbres deviennent utilisables. Les gens refusaient d'aller à ces travaux. Pour les y contraindre, les Belges ont introduit la chicote (28,HT,F,NV,SPS).

Ce dernier interlocuteur (n° 28) affirme tenir ces informations beaucoup plus de ses lectures que de l'école.

### **Responsabilité des Tutsi**

- *Dans le temps, les hommes qui n'allaient pas au travail (akazi) étaient frappés de coups de fouet. Ce sont les Tutsi qui frappaient les Hutu. Ils frappaient entre 4 et 8 coups de fouet. J'étais gamine et je voyais cela. Les hommes traçaient la route et nous ramassions les mauvaises herbes pour les jeter en bas de la route. Les Hutu travaillaient, les Tutsi supervisaient et frappaient les Hutu (14,HT,F,V,NSC).*

- *Mes parents et surtout mon grand-père disaient que les Tutsi frappaient les Hutu en utilisant l'« ikiboko ». Lorsque le Hutu n'avait pas fait le travail pour le Tutsi, il recevait une punition de huit coups de bâtons. Les Tutsi donnaient des rapports aux Blancs. Les Hutu ont souffert avant l'indépendance (30,HT,M,NV,NSC).*

- *Mes grands-parents et mes parents m'ont parlé de l'« ikiboko ». Les Tutsi punissaient les Hutu qui désobéissaient aux ordres ou qui s'absentaient au travail. Les Hutu avaient souffert. Les Tutsi ne faisaient rien, ils supervisaient et donnaient des ordres (25,HT,F,NV,NSC).*

Certains interlocuteurs rappellent le fait que beaucoup de Tutsi recevaient des châtiments corporels contrairement à ce que d'autres refusent d'admettre.

- *Les gens qui subissaient des dégradations corporelles étaient pour la plupart des Tutsi. Jamais les Hutu n'étaient frappés. Je me rappelle un jour « l'umumotsi » (messenger ou exécuteur de sale besogne) a frappé mon grand frère d'un coup de bâton sur les épaules. Il était allé travailler sur une route avec les autres. Je ne peux pas l'oublier. Beaucoup de ceux qui sont partis en Uganda dans les années 1945-1950 étaient des Tutsi qui voulaient échapper au travail forcé. (...) C'est dommage et regrettable qu'on dise que ce sont uniquement les Hutu qui étaient frappés. Tous ceux qui n'étaient ni chefs ni sous chefs étaient frappés (22,TS,M,V,NSC).*

### **B. Item « effets de l'akazi<sup>96</sup> et de l'impôt sur l'ubuhake »**

Au cours des entretiens sur l'ubuhake, nous avons vu que certains de nos interlocuteurs le critiquaient. Ils attribuaient la détérioration du système à l'introduction de l'akazi et de l'impôt. Celui-ci remplaçait les corvées uburetwa mais devenait vite impopulaire car en réalité celles-ci n'avaient pas disparu. Etant donné que le Sous-chef était l'autorité hiérarchiquement proche de la population, il devait d'une part appliquer les décisions impopulaires des chefs et des autorités coloniales et d'autre part subir les critiques et le mécontentement du peuple. Celui-ci attribuait ses malheurs à l'ubuhake.

Le croisement de l'item avec la variable « scolarité » aboutit à une relation significative. En considérant la variable « scolarité » nous observons que la quasi totalité des groupes UHI et SHE mentionnent la confusion introduite par l'akazi et l'impôt sur l'ubuhake. Dans les groupes SPS et NSC, ils sont respectivement 8/10 et 27/29 à ne pas évoquer cet impact négatif. Nous retrouvons de nouveau ceux qui ont étudié l'histoire à l'école avec ceux qui ne sont pas allés à l'école. Ceci s'explique par le fait que l'item est absent des manuels. En le croisant avec les variables à la fois « scolarité », « ethnie » et « âge », nous observons que ce sont plutôt ceux qui

---

<sup>96</sup> Le mot akazi doit être entendu avec ses corollaires shiku et ikiboko que nous ne répéterons pas à chaque fois.

ont lu l'histoire (SHE) ou l'ont apprise à l'université (UHI), Tutsi et « plus âgés », qui parlent des effets de l'*akazi* et de l'*impôt* sur l'*ubuhake*. Pour ces interviewés, la population a confondu ces pratiques. Ainsi, le désarroi et la souffrance causés par les deux premiers furent transférés au troisième qui devenait par conséquent le bouc émissaire.

*- Avant la colonisation, « l'akazi » n'existait pas. Il y avait « l'ubuhake ». Les Belges ont introduit le travail d'intérêt public mais forcé (agahato) qui a semé la confusion avec « l'ubuhake ». Ils avaient l'intention de rendre « l'ubuhake » mauvais et détestable alors que c'était un bon système autour duquel tous les Rwandais se retrouvaient (22,TS,M,V,SHE).*

*- Dans le temps, l'ubuhake était volontaire et on pouvait avoir des vaches. Avec l'akazi, les gens étaient obligés de travailler. On demandait aux gens de tracer des routes alors qu'ils n'avaient pas de voitures. Ce sont les Blancs qui avaient des voitures. Les gens étaient obligés de planter des caféiers. Tu sais que le café demande beaucoup d'entretien. La première récolte vient après 6 ou 7 ans et il n'y a qu'une récolte par année. Une autre chose : les gens ne pouvaient pas récolter sans l'autorisation du sous-chef. Les sous-chefs étaient méchants. Tout était mauvais. Maintenant nous sommes libres (5,HT,M,V,NSC).*

### **6.5.3. Variable « éléments de prélude d'inimitié entre le Mwami Rudahigwa et l'administration belge » (INIMIT3)**

Cette grande variable combine tous les items qui évoquent les caractéristiques de la détérioration des relations entre le Mwami Mutare III Rudahigwa et les autorités de tutelle.

Voici deux items que nous avons relevés au travers des entretiens :

- Désaccord entre le Mwami Rudahigwa et les Belges sur la politique à mener (DESROIBE)
- Suppression de l'*akazi* et de l'*ubuhake* par Rudahigwa (SUPAKAZI)

Si nous avons mis l'item de la suppression de l'*akazi* par le Mwami dans les éléments d'« inimitié », c'est parce que les Belges voulaient que la décision vienne d'eux-mêmes. Ils étaient fâchés d'être devancés par le Mwami (cf. Harroy, 1984, p. 241).

Après avoir relevé la présence d'items, nous les avons regroupés sous la grande variable citée plus-haut (INIMIT3). La distribution des fréquences nous a conduit à diviser la variable en trois modalités, à savoir : « peu évoqué », « moyennement évoqué » et « beaucoup évoqué ». Nous avons ensuite opéré le croisement de la variable dépendante avec les différentes variables indépendantes.

#### **a) Croisement de la variable INIMIT3 avec la variable « scolarité »**

Tableau 38 : Croisement de la variable INIMIT3 avec la variable « scolarité »

Le tableau montre que tous les interviewés du groupe SHE et la quasi totalité des membres du groupe UHI ont « beaucoup évoqué » les items de cette grande variable.

INIMIT3 \* scolarité Crosstabulation

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
INIMIT3	peu évoqué	Count	3	1		13	17
		% within scolarité	30	13		45	31
	moyennement évoqué	Count	4			14	18
		% within scolarité	40			48	33
	beaucoup évoqué	Count	3	7	7	2	19
		% within scolarité	30	88	100	7	35
Total	Count	10	8	7	29	54	
	% within scolarité	100	100	100	100	100	

$$\chi^2(6)=33.095, p \leq .01$$

Les interviewés SPS sont presque équitablement partagés entre les trois modalités. Quant aux interviewés NSC, ils ont soit « moyennement » évoqué ces items (14/29 ou 48%), soit les ont « peu » évoqués (13/29 ou 45%). Eu égard à ces chiffres, nous pouvons dire que les « scolarisés » ont « beaucoup » évoqué des items caractéristiques de la détérioration des relations entre le Mwami Mutara III et l'administration belge alors que les interviewés « non-scolarisés » les ont « moyennement » ou « peu » évoqués. Il y a une tendance chez les scolarisés à parler de la dégradation de la relation entre le Mwami et les autorités de Tutelle, qui auparavant fut prospère et courtoise.

#### **b) Croisement de la variable INIMIT3 avec la variable « âge »**

Nous avons constaté une relation très significative ( $p \leq .01$ ) entre les deux variables. Les interviewés « plus âgés » ont tendance à « beaucoup » évoquer (13/27 soit 48%) ou à « moyennement » évoquer ces items (12/27 soit 44%). De l'autre côté, les interviewés « plus jeunes » ont tendance à « peu » évoquer (15/27 soit 56%) les mêmes items. Les différences apparaissent claires entre les deux groupes.

#### **c) Croisement de la variable INIMIT3 avec la variable « ethnie »**

Le croisement des deux variables aboutit à une relation significative ( $p \leq .05$ ). Les interviewés se distinguent moins sur la base ethnique que sur le degré de scolarité ou l'âge. Les chiffres montrent une tendance chez les Tutsi à « beaucoup » évoquer ces items (13/22/ soit 59%) et une tendance chez les Hutu à « peu » évoquer (13/30 soit 43%) ou de « moyennement » évoquer (11/30 soit 38%) les mêmes items. L'un des deux Twa a « peu » évoqué ces items alors que l'autre les a « moyennement » évoqués. L'introduction des variables « sexe » et « lieu d'habitation » montre une relation non significative ( $p > .05$ ).

La variable INIMIT3 étant la combinaison de deux items, nous nous sommes intéressé à savoir quel était l'item le plus cité et à quel niveau les différences étaient intéressantes entre les interviewés. Nous avons alors croisé chaque variable indépendante avec chaque item.

#### **d) Croisement des items SUPAKAZI et DESROIBE avec chacune des variables indépendantes**

Nous constatons que les scolarisés et les non-scolarisés se distinguent sur les items *suppression de l'akazi et de l'ubuhake par Rudahigwa* = SUPAKAZI (N=38/54) et *désaccord entre le Mwami Rudahigwa et les Belges sur la politique à mener* = DESROIBE (N=35/54) ( $p \leq .01$ ). L'item SUPAKAZI est « beaucoup évoqué » par tous les interviewés SPS, UHI et SHE et par 13 sur 29 du groupe NSC. Cet item de la suppression de l'akazi par Rudahigwa se trouve dans les manuels (Histoire II, p. 154). L'item DESROIBE est « beaucoup évoqué » par tous les interviewés SHE et UHI. En revanche, ils sont 5/10 du groupe SPS et 15/29 du groupe NSC à avoir « moyennement évoqué » le désaccord entre le Mwami et les Belges sur la politique générale du pays. Un des éléments qui a renforcé ces désaccords est la question de l'indépendance. En effet, réclamer l'indépendance signifiait vouloir le départ des Belges et la perte de contrôle des missionnaires, notamment sur l'enseignement. Ce qui était inadmissible aux yeux des autorités coloniales et/ou ecclésiastiques (5P, p. 161).

En croisant chaque item avec la variable « âge », nous observons une relation très significative ( $p \leq .01$ ). Chacun des items est « beaucoup évoqué » par les « plus âgés » et « peu évoqué » par les « plus jeunes ». Selon une majorité des interviewés « plus âgés », la liberté, l'indépendance, l'autonomie et l'autorité du Mwami lui ont attiré les « foudres » de ses protégés qui ne pouvaient plus le contrôler et influencer ainsi les orientations politiques. Certains de nos interlocuteurs étaient acteurs de la politique vers la fin des années 50. Ils ont par conséquent été témoins des événements de cette période et leurs témoignages peuvent être accrédités d'une grande considération.

Nous avons choisi quelques citations évocatrices de nos résultats statistiques :

*- Lorsque le Mwami Mutara III Rudahigwa a commencé à prendre des initiatives vers 1957 et à faire des projets sans l'aval des missionnaires et des Belges, il a eu des ennuis. Il a réclamé l'indépendance, a inauguré l'école primaire Intwali dans le quartier musulman de Kigali, a accepté des invitations chez les protestants. Les prêtres et les Belges l'accusaient de malversations contre l'Église catholique. Rudahigwa était accusé de vouloir introduire le communisme. Dans cette période, il commençait à nouer des relations avec les leaders communistes Nyerere de Tanzanie et Lumumba du Congo (ex-Zaïre) (49, TS, M, V, UHI).*

*- A partir de 1948, de jeunes prêtres flamands sont arrivés. Ils ont même imposé l'enseignement du flamand au Petit Séminaire. Moi j'ai étudié le flamand pendant une année. Ces prêtres voulaient s'opposer à leurs*

prédécesseurs dont la majorité étaient soit des Wallons, soit des Français. Ils accusaient les Wallons d'avoir soutenu les Tutsi minoritaires. C'est comme ça qu'ils ont soutenu les Hutu et il y a eu la coïncidence de l'arrivée de Mgr Perraudin, qui, lui aussi soutenait les Hutu. Ils cherchaient la petite bête pour affaiblir le Mwami Rudahigwa. Le Mwami prenait des initiatives comme le partage des vaches (igabana) ou la suppression de l'ubuhake et de l'Akazi. Les Belges et les missionnaires voulaient revendiquer la paternité de ces initiatives. Il y avait beaucoup de désaccords entre le Mwami et les Blancs. Par exemple, les fiches d'écoliers avec identification ethnique introduites par le Père Dejemeppe a irrité le Mwami. Pour enfoncer celui-ci, ils ont dit qu'il avait lié des amitiés avec les communistes et qu'il voulait introduire le communisme au Rwanda (10,HT,M,V,SHE).

- Dans la réunion du Conseil Supérieur du Pays de 1957, le Roi Rudahigwa a refusé de reconnaître l'existence du problème entre les Hutu et les Tutsi. Les Hutu disaient qu'il s'agissait d'un grave problème ; ils accusaient les Tutsi de s'être approprié les postes importants de l'Administration centrale. Les Belges ont pris position pour les Hutu en disant que les choses devaient changer. Le Conseil Supérieur du Pays, composé essentiellement de Tutsi, refusa de donner de l'importance à cette question (40,HT,M,V,SHE).

#### 6.5.4. Variable « éléments de prélude des conflits avant 1959 » (CONFLIT4)

Cette « catégorie » combine les deux items « Mise au point » et « Manifeste des Bahutu » que nos interlocuteurs appellent « les grands documents qui ont durci les relations » entre le pouvoir tutsi et les leaders hutu d'une part et l'administration belge d'autre part. La teneur de ces documents fut le prélude de la détérioration des relations entre les différents acteurs politiques avant le déclenchement des conflits de 1959.

Ces deux textes, rédigés à moins de deux mois d'intervalle, ont suscité beaucoup de débats. Nous préférons les analyser en parallèle pour rendre compte de leur degré d'impact sur la population.

Tableau 39 : Répartition des interviewés dans l'évocation des documents « Mise au point » et « Manifeste des Bahutu »

Item	Effectif/54	Scolarité				Age		Ethnie			Sexe	
		SPS/10	UHI/8	SHE/7	NSC/29	V/27	NV/27	HT/30	TS/22	TW/2	H/41	F/13
Mise au point	16	2	6	7	1	12	4	4	11	1	16	0
Manifeste des Bahutu	40	10	7	7	16	24	16	21	18	1	34	6

Le premier enseignement de ce tableau est que l'item « Manifeste des Bahutu » est beaucoup plus cité que l'item « Mise au point », presque dans tous les groupes. Nous observons l'exception chez ceux qui ont lu l'histoire (SHE) où tous citent les deux documents. En considérant la variable « scolarité », nous constatons que les groupes qui ont lu l'histoire (SHE) ou qui l'ont étudiée à l'université (UHI) mentionnent quasiment autant les deux documents. En revanche les groupes qui ont appris l'histoire à l'école (SPS) ou qui n'ont pas été scolarisés (NSC) évoquent majoritairement le document « Manifeste des Bahutu ». Trois explications, pensons-nous, rendent compte de cette réalité.

1) Le document « Mise au point » est moins présent dans les manuels scolaires que le document « Manifeste des Bahutu ». De plus, lorsque les manuels font référence au document « Mise au point » c'est pour le critiquer d'avoir passé sous silence le problème Hutu/Tutsi.

2) Le document « Manifeste des Bahutu » a trouvé une large publicité dans le journal *Kinyamateka*<sup>97</sup>. Celui-ci était lu sur les collines où des espaces de lecture avaient été aménagés par les paroisses (cf. Logiest, 1988, p. 98 ; Linden, 1999, p.320).

3) Tous les interviewés SHE ont connu les soubresauts des années 1950 et 1960. Certains étaient dans la politique dans les années 1958 et 1959. Ils ont participé à l'élaboration de l'un ou de l'autre des deux documents ou en ont entendu parler. La plupart de ceux qui ont suivi la faculté d'histoire affirment avoir analysé ces documents à l'université.

Par rapport à la variable « âge », ceux qui ont vécu la période de 1959 comme ceux qui ne l'ont pas vécue mentionnent beaucoup plus le *Manifeste des Bahutu* que la *Mise au point*. Chez les « plus âgés » ceux qui évoquent la *Mise au point* sont la moitié de ceux qui mentionnent le *Manifeste des Bahutu* alors que chez les « plus jeunes » ils constituent le quart. L'écart est plus important chez les « plus jeunes ». En considérant la variable « ethnie », les Hutu sont rares à mentionner la *Mise au point* alors que les Tutsi évoquent les deux documents avec plus de souvenirs du *Manifeste des Bahutu*. En regardant la variable « sexe », les femmes évoquent très peu ces items. Nous pouvons expliquer cela par le fait qu'elles n'étaient pas dans la politique. Celles qui parlent du « Manifeste des Bahutu » l'ont entendu soit à l'école soit dans le milieu familial. Aucune n'évoque la *Mise au point*.

Après avoir fait l'état des chiffres, la lecture des entretiens montre que quand bien même les interviewés se souviennent de ces documents, ils en parlent différemment. La différence remarquable se trouve au niveau de la variable « ethnie ». Le fait que le document « Manifeste des Bahutu » porte le radical « hutu » dans son titre oriente *ethniquement* les passions. Chez certains Tutsi, il y a une tendance à dire que le *Manifeste* était d'abord « contre le pouvoir tutsi » (8, TS, M, NV, UHI). Pour une majorité de Hutu, l'accueil est plutôt favorable.

Citations à propos de la « Mise au point » :

---

<sup>97</sup> Voir par exemple les numéros 18 du 15 septembre 1957, 22 du 15 novembre 1957, 1 du 1<sup>er</sup> janvier 1958, 9 du 1<sup>er</sup> mai 1958, 10 du 15 mai 1958, 11 du 1<sup>er</sup> juin 1958, 15 du 1<sup>er</sup> août 1958.



- Les prêtres ont incité les Hutu à refuser et à combattre le document « Mise au point ». Ils ont en revanche soutenu et diffusé les statuts du « Manifeste des Bahutu » dans Kinyamateka. Tout cela à cause de la détérioration des relations entre eux et le Mwami Mutara III Rudahigwa, (38,TS,M,NV,SPS).

- Le document « Mise au point » montrait qu'on était d'abord Rwandais avant d'être Hutu, Tutsi ou Twa. Cela a irrité les leaders hutu, soutenus par les Pères Blancs et les autorités belges. Ils insistaient sur la majorité ethnique parce qu'ils pensaient que le jour où il y aurait des élections, ils allaient utiliser cet atout. C'est pour cela que les Hutu ont lutté pour la mention ethnique dans les cartes d'identité. La publication du « Manifeste des Bahutu » n'était qu'une réaction contre la « Mise au point ». Il fut largement diffusé par le journal Kinyamateka, alors que la « Mise au point » est restée inconnue du grand public (34,TS,M,V,UHI).

- Le Conseil Supérieur du Pays a préparé le document « Mise au point » dans lequel il minimisait le problème Hutu/Tutsi. Ce document fut rejeté par les Hutu. Voulant montrer qu'il n'y avait pas de problème, Rudahigwa appela quelques chefs comme Gitera (Hutu) et sous forme d'amusement il leur demanda leur clan. Gitera répondit qu'il était du clan des Bega. Rudahigwa demanda à un Tutsi son clan. Celui-ci répondit qu'il était aussi du clan des Bega. Rudahigwa dit : « Alors voilà, Gitera, veux-tu que tous les Bega soient présents dans le CSP » ? Rudahigwa demanda à plusieurs membres du CSP de dire leur clan. Il y avait des Bega, Bagesera, Basinga, etc. Rudahigwa conclut en disant que finalement le CSP comprenait tous les clans (amoko yose). Kayibanda et ses amis n'étaient pas d'accord et préparaient leur revanche (10,HT,M,V,SHE).

La revanche des élites hutu dont parle l'interviewé 10 n'a pas tardé. En moins de deux mois, le document « Manifeste des Bahutu » fut rédigé.

- C'était un document qui dénonçait les injustices sociales surtout dans les écoles et dans l'administration du pays. Les Tutsi minoritaires étaient partout et les Hutu majoritaires n'avaient pratiquement aucun poste. Il fallait un texte fort pour donner le ton (1,HT,M,NV,UHI).

- Le Manifeste des Bahutu était un livre dans lequel les Hutu dénonçaient les injustices opérées par les Tutsi. Kayibanda, Mbonyumutwa et les autres ont permis aux Hutu de se réveiller. L'Église les soutenait, les prêtres leur donnaient des conseils (3,HT,M,V,NSC).

- Je suis convaincu que les Pères Blancs ont contribué à l'élaboration du Manifeste des Bahutu. Bien sûr Kayibanda et ses amis l'ont rédigé, à mon avis ils ont eu des conseils éclairés de certains prêtres. A cette période des années 1957, en Afrique, des voix commençaient à s'élever pour les indépendances. Les prêtres souhaitaient que les Hutu majoritaires dirigent le pays au moment où il allait devenir indépendant (23,HT,M,NV,UHI).

Ces deux derniers témoignages corroborent ce qu'écrit Linden (1999) : « Les intellectuels hutu recherchaient les conseils et le soutien des nouveaux missionnaires, lesquels voyaient en eux, à leur tour, des éléments bien disposés à appliquer la politique sociale du catholicisme » (p. 323). Même si l'auteur ne cite pas les noms de ces nouveaux missionnaires, nous pouvons penser que le Père Arthur Dejemeppe<sup>98</sup> faisait partie de ceux-là. En effet, dans une lettre adressée à Linden le 19 juillet 1973, Dejemeppe fait l'éloge de Kayibanda dans le rôle qu'il aurait joué à la tête du journal Kinyamateka: « Il [Kayidanda] en fit rapidement un journal vraiment démocrate où la doctrine sociale de l'Église était distillée habilement sans les habits *royalistes* » (Linden, op. cit., p. 310). Ce soutien à Kayibanda pourrait effectivement laisser penser que le missionnaire aurait participé à la rédaction du Manifeste des Bahutu.

## **6.6. Thème 6. Période de 1959 à 1962 : début des conflits à caractère ethnique**

La période de 1959 à 1962 marque un tournant dans l'histoire du Rwanda. En effet, plusieurs

---

<sup>98</sup> Le Père Arthur Dejemeppe était Provicaire de Mgr Déprimoz à Kabgayi de juin à décembre 1955.

événements surviennent, s'accélèrent et les mutations qui s'opèrent transformeront profondément la société rwandaise. Aucun Rwandais, qui a connu cette période, n'est resté indifférent à cette page de l'histoire que certains, encore en vie (en 2001), ont marquée de leur engagement politique.

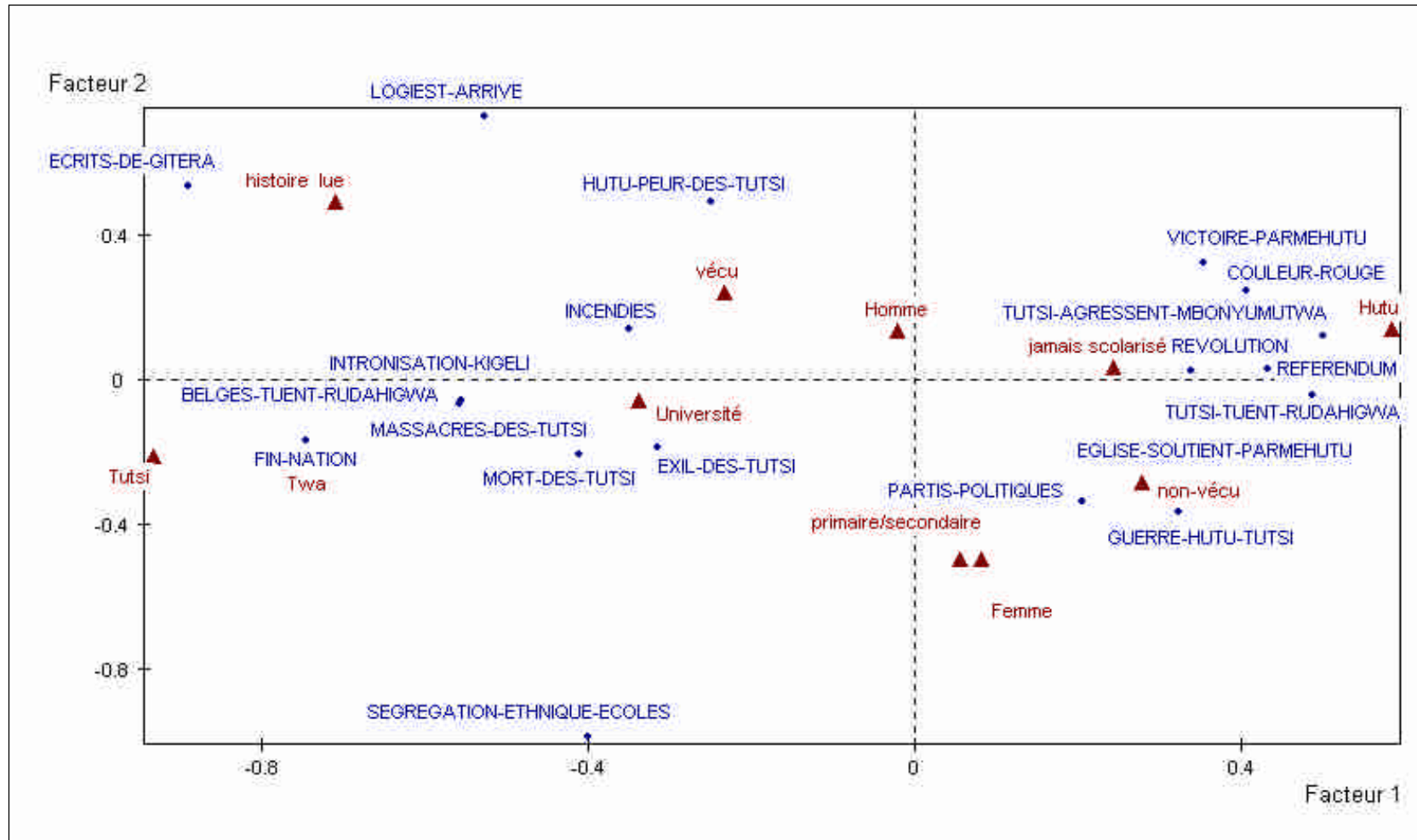
Comme nous l'avons dit précédemment (cf. supra, p. 96), contrairement aux autres thèmes, celui-ci a été analysé avec le logiciel SPAD.T. Après avoir lu les réponses des interviewés, nous avons constaté qu'au bout du compte les souvenirs de la plupart d'entre eux étaient quasiment identiques. Néanmoins une différence de taille se remarquait dans *l'ordre* d'importance donné aux événements. Pour chacun des interviewés, les souvenirs cités en début d'entretien étaient plus importants que ceux en fin d'entretien. Par conséquent, nous nous sommes limité à l'analyse des cinq premières réponses.

Nous avons fait « manuellement » plusieurs tris successifs. Des décisions pratiques et méthodologiques ont été prises en vue d'arriver à un vocabulaire intéressant pour notre recherche. Ainsi, les mots peu pertinents tels que les prépositions, les articles et les verbes auxiliaires furent éliminés. Les verbes conjugués ont souvent été mis à l'infinitif en conservant néanmoins le sens des phrases. De la plupart des phrases, nous n'avons gardé que des formes lexicales qui avaient valeur de souvenir. Nous en sommes arrivé à un vocabulaire de 62 formes lexicales qui ont constitué nos données de base. A partir de cette liste et grâce au logiciel SPAD.T, nous avons opéré une réduction du vocabulaire. Pour éviter que les mots ne soient pris séparément par le logiciel et perdent leur sens, nous avons dû recourir au trait d'union entre les mots pour former des formes lexicales. Nous avons alors abouti à 20 formes lexicales.

#### **6.6.1. Distribution des formes lexicales dans le graphique.**

Le graphique ci-dessous montre la répartition de ces formes lexicales dans le plan factoriel.

Graphique 1 : Projection des formes lexicales et des modalités des variables illustratrices sur le premier plan factoriel



Légende :

- ▲ : modalités des variables indépendantes
- : formes lexicales (réponses à la question)

Ce tableau est le résultat d'une analyse factorielle. Nous l'interprétons en relation avec le listing des valeurs propres des huit premiers facteurs (8/10) en insistant sur les pourcentages des 2 premières valeurs propres qui correspondent aux facteurs 1 et 2.

Tableau 40 : Les valeurs propres des 8 premiers facteurs du graphique

Numéro	Valeur propre	Pourcentage	Pourcentage cumulé
1	0.1824	<b>59.82</b>	59.82
2	0.05996	<b>19.55</b>	79.36
3	0.0227	7.45	86.81
4	0.0190	6.23	93.04
5	0.0115	3.76	96.80
6	0.0066	2.16	98.96
7	0.0032	1.04	100.00
8	0.0000	0.00	100.00

La concentration des formes lexicales beaucoup plus forte autour du facteur 1 que du facteur 2 témoigne d'une différence importante entre les deux. Les formes lexicales autour du facteur 1 sont celles qui nous donnent le maximum d'informations. Cela d'ailleurs se vérifie avec les pourcentages des valeurs propres. Ces pourcentages sont respectivement de **60%** pour le facteur 1 et de **20%** pour le facteur 2. Autrement dit le facteur 1 explique 60% de l'information et le facteur 2 rend compte de seulement 20% de l'information. Ensemble les deux facteurs restituent les **80%** de l'information, ou en terme statistique 80% de la variance expliquée. Les 20% restant sont associés aux autres facteurs et nous intéressent le moins.

La position spatiale des formes lexicales est l'expression de l'opposition entre les interlocuteurs qui les ont utilisées. Une partie importante des formes lexicales se trouve sur le pôle positif du facteur 1 et une autre partie non moins négligeable sur le pôle négatif du même facteur. « Révolution », « victoire-Parmehutu », « couleur-rouge » sont liés à des termes reflétant un sentiment de satisfaction et de victoire, par exemple « rubanda nyamwinshi yahawe ijambo » (la majorité de la population a eu droit à la parole). D'autre part, les formes lexicales « belges-tuent-Rudahigwa », « massacres », « incendies », « fin de la nation » sont associées à des termes renfermant les sentiments de désespoir, de douleur et de peine. Les termes de « akaga » ou « ingorane » (difficultés) ou « ibyago » (malheur) se rapprochent de ces formes lexicales. Nous pouvons déjà déceler, au travers de ce graphique une forte opposition entre les Hutu et les Tutsi. La différence est plutôt *ethnique* que scolaire et les valeurs-tests le

démontrent. Nous le verrons plus par la mise en parallèle du thème avec chaque variable indépendante.

Le tableau des « contributions » montre les formes lexicales les plus importantes dans la construction des facteurs. Nous considérons comme importantes les contributions dont la valeur est supérieure ou égale à 5%. Cette valeur s'obtient en divisant 100 par le nombre de formes lexicales traitées. Etant donné que nous avons 20 formes lexicales, la formule est de 100:20. A travers un tableau, nous montrons les formes lexicales dont la contribution est supérieure à 5 et celles dont la contribution est inférieure à 5 pour le facteur 1.

Tableau 41 : Les formes lexicales dont la contribution est supérieure à 5 et celles dont la contribution est inférieure à 5 pour le facteur 1.

Formes lexicales	Contributions >5	Formes lexicales	Contributions <5
BELGES-TUENT-RUDAHIG WA	12.6	EXIL-DES-TUTSI	4.0
REFERENDUM	11.5	MORT-DES-TUTSI	3.8
MASSACRES-DES-TUTSI	10.2	GUERRE-HUTU-TUTSI	2.8
ECRITS-DE-GITERA	9.7	INTRONISATION-KIGELI	2.5
TUTSI-TUENT-RUDAHIGW A	9.3	LOGIEST-ARRIVE	2.3
INCENDIES	7.5	FIN-NATION	2.3
COULEUR-ROUGE	5.8	TUTSI-AGRESSENT-MBONY UMUTWA	2.1
VICTOIRE-PARMEHUTU	5.2	PARTIS-POLITIQUES	1.5
REVOLUTION	5.2	EGLISE-SOUTIENT-PARMEH UTU	0.7
		SEGREGATION-ETHNIQUE-E COLES	0.6
		HUTU-PEUR-DES-TUTSI	0.5

Les formes lexicales dont les contributions ont une valeur supérieure à 5 participent principalement à la construction du facteur 1. Elles ont été **le plus** citées par une catégorie d'interlocuteurs. Celles qui ont une contribution inférieure à 5 ont été **le moins** citées soit par une, soit au moins deux catégories d'interlocuteurs. Nous verrons dans la deuxième phase de l'analyse quelles catégories d'interlocuteurs s'opposent.

Quant au facteur 2, il oppose moins de formes lexicales. De plus, l'opposition entre celles du pôle positif et celles du pôle négatif n'est pas très importante. En opposant d'un côté

« écrits-de-Gitera », « Logiest-arrive » et « Hutu-peur-des-Tutsi » et de l'autre « ségrégation-ethniques-écoles », nous n'arrivons pas à trouver un sens. En revanche, nous constatons une opposition entre « victoire-parmehutu » et « couleur-rouge » du pôle positif et « partis-politiques » et « guerre-hutu-Tutsi » du pôle négatif. On peut imaginer d'un côté la joie de la victoire exprimée par le rouge vif utilisé pour le référendum et de l'autre côté l'engagement d'un peuple dans une guerre de partis politiques. Les premières formes lexicales reflètent des symboles alors que les secondes renvoient à l'engagement des acteurs, c'est-à-dire au militantisme dans les partis politiques et à l'implication directe ou indirecte dans une guerre civile. Cependant, cela ne suffit pas pour expliquer l'opposition entre le pôle positif et le pôle négatif.

En regardant les « contributions » qui s'opposent sur le facteur 2, à savoir « écrits-de-Gitera », « Logiest-arrive », « Hutu-peur-des-Tutsi », « ségrégation-ethniques-écoles », nous constatons qu'elles s'élèvent entre 5.9 et 13.1, donc importantes. Cela veut dire que ces formes lexicales interviennent le plus dans la construction du facteur 2. Mais notre interprétation s'arrête à ce niveau. Nous reconnaissons la difficulté de donner du sens à l'opposition entre les formes lexicales du facteur 2. Cela est dû principalement au fait que le facteur 1 restitue les 3/5 de l'information alors que le facteur 2 n'en rend compte que du 1/5. Ne pouvant pas trouver une opposition entre les formes lexicales, nous les analyserons en rapport avec les variables indépendantes pour essayer de dégager un sens à leur positionnement.

### **6.6.2. Analyse et interprétation par rapport aux variables indépendantes**

La deuxième partie de l'interprétation du graphique consiste à faire intervenir les caractéristiques des individus par le biais des variables indépendantes (illustratrices). Vu l'importance du facteur 1 par rapport au facteur 2, nous ne considérerons que le premier.

#### **6.6.2.1. Analyse et interprétation par rapport à la variable « scolarité »**

Par rapport à notre principale variable indépendante « scolarité », nous constatons des différences significatives. Les interlocuteurs qui ont étudié l'histoire du Rwanda à l'université (UHI) et ceux qui l'ont apprise à l'école primaire et/ou secondaire (SPS) sont plus ou moins au milieu du graphique alors que les interlocuteurs qui n'ont jamais été scolarisés (NSC) et ceux qui ont lu l'histoire (SHE) se trouvent dans les extrêmes du facteur 1. Or, dans ce type d'analyse, la pertinence d'une forme lexicale ou d'une modalité de variable dans un graphique c'est son éloignement du centre des facteurs. Dans notre cas, les interlocuteurs qui ne sont jamais allés à

l'école (NSC) et ceux qui ont lu l'histoire (SHE) s'opposent par leurs souvenirs sur le facteur 1 beaucoup plus que ceux qui ont appris l'histoire à l'école (SPS) et/ou à l'université (UHI).

Le passage de la modalité « non-scolarisé » à celle de « histoire lue » en passant par celle de « école primaire/secondaire » et « université » présente un changement progressif dans le type de discours. Nous passons des formes lexicales exprimant la joie et la satisfaction sur des changements politiques aux formes lexicales exprimant un sentiment de regret. Par exemple deux interlocuteurs « non-scolarisés » disent :

*- La majorité de la population ne voulait plus la monarchie des Tutsi. Le référendum était une votation pour la démocratie. Les Hutu étaient contents que le Parti Parmehutu gagne (16,HT,M,NV,NSC).*

*- La guerre entre les Hutu et les Tutsi. Ce sont les partis politiques et les Blancs qui refusaient la monarchie. Il y a eu un référendum et le Parmehutu a gagné. Mon père disait qu'il fallait utiliser la couleur rouge pour voter le Parmehutu. On dit aussi que Rudahigwa aurait été tué par les Tutsi, parce qu'il avait supprimé ubuhake (41,HT,M,NV,NSC).*

À l'opposé, un interlocuteur qui a lu l'histoire dit :

*- La période de 1959 à 1960 me rappelle des massacres et des incendies. C'était la naissance des partis politiques. Les gens entraient en politique sans savoir pourquoi. Il y avait un manque de maturité politique. La mort de Rudahigwa à Bujumbura dans des circonstances mystérieuses a renforcé les antagonismes entre les Hutu et les Tutsi. Les Hutu ont dit qu'il avait été tué par les Tutsi et les Tutsi ont accusé les Belges. Quand il a rencontré le médecin, le docteur Vinck, il était en bonne santé. Quelques heures plus tard, il est décédé. Moi je pense que le docteur lui a administré un produit mortel (42,HT,M,V,SHE).*

Cela dit, l'opposition entre ceux qui n'ont jamais été à l'école (NSC) et ceux qui ont lu l'histoire (SHE) paraît notoire. Ce constat s'observe également à travers les « valeurs-tests »<sup>99</sup> (Lebart & Salem, 1994, p. 133) et les probabilités générées par le logiciel. Les non-scolarisés utilisent souvent les expressions « couleur-rouge », « Tutsi-tuent-Rudahigwa » et « Tutsi-agressent-Mbonyumutwa ». Elles sont les seules à avoir une probabilité inférieure à 0.10. Quant à leurs valeurs-tests, elles sont comprises entre 2.041 et 1.287. La forme lexicale nettement moins utilisée est « écrits-de-Gitera ». Sa valeur-test est inférieure à -2 (-2.488). Les interlocuteurs NSC ont parlé de « révolution », « référendum », « victoire-parmehutu », « couleur-rouge », « Tutsi-tuent-Rudahigwa ». A l'opposé, les interlocuteurs qui ont lu l'histoire (SHE) ont beaucoup utilisé les formes lexicales « écrits-de-Gitera » et

---

<sup>99</sup> SPAD.T utilise le test statistique « V.Test ». Cette valeur-test mesure l'écart entre le « pourcentage interne » et le « pourcentage global ». Le pourcentage interne est la fréquence relative d'un mot pour le groupe des interviewés en question : par exemple, pour 20 formes lexicales, la forme lexicale « écrits-de-Gitera » apparaît 2.598 fois chez ceux qui ont lu l'histoire. Le pourcentage global est la fréquence relative de cette forme lexicale pour l'ensemble des interviewés. Cet écart est ensuite normé et donne la valeur-test (plus cette valeur est élevée, plus la probabilité sera faible) : « cet écart est normé de façon à pouvoir être considéré comme une réalisation de variable normale centrée réduite, dans l'hypothèse de répartition aléatoire de la forme étudiée dans les classes » (Lebart & Salem, 1994, p. 180). La valeur-test est significative au seuil 5% bilatéral si elle dépasse la valeur 1.96 (2 en arrondissant, ce qui signifie des valeurs >2 ou <-2) (Lebart & Salem, 1994, p. 133)

« Logiest-arrive ». Elles ont respectivement des valeurs-tests de 2.598 et de 2.313 ainsi que des probabilités de .005 et .01. La forme lexicale la moins utilisée par les interlocuteurs ayant lu l'histoire est « guerre-Hutu-Tutsi » avec une valeur-test de -1.160. Le critère de fréquence montre que les interlocuteurs qui ont lu l'histoire évoquent les « massacres des Tutsi », les « Belges qui auraient tué Rudahigwa », « l'intronisation de Kigeli V Ndahindurwa », les « écrits de Gitera » et les « incendies ». L'opposition entre les deux modalités de la variable « scolarité » paraît nette.

Ceux qui ont appris l'histoire à l'école primaire et/ou secondaire (SPS) et ceux qui l'ont étudiée à l'université (UHI) se positionnent presque au milieu du graphique. Cela veut dire qu'ils rassemblent autour d'eux moins d'expressions que ceux qui ont lu l'histoire (SHE) ou ne sont jamais allés à l'école (NSC). Dans l'ensemble les interlocuteurs qui ont appris l'histoire à l'école primaire et ou secondaire (SPS) ne penchent ni d'un côté ni de l'autre. Pour nous en convaincre, nous nous reportons aux valeurs-tests et aux probabilités générées par le logiciel. Aucune forme lexicale ne fournit une valeur-test supérieure ou égale à 2. Dans le même sens, presque toutes les probabilités sont supérieures à 0.1. Seule la forme lexicale « incendies » a une probabilité de 0.095 et une valeur-test négative de -1.308. Cela veut dire que c'est la forme la moins utilisée par les interlocuteurs SPS. En considérant le critère de fréquence, nous nous rendons compte que ce qui revient le plus souvent chez les interlocuteurs SPS c'est « partis-politiques », « guerre-Hutu-Tutsi », « tension-Tutsi-Belges », « morts » et « exil ».

Voici un exemple d'un interviewé ayant appris l'histoire à l'école :

*- Il y a eu une révolution suivie d'une guerre entre les Hutu et les Tutsi. Comme il y avait un conflit entre les partis politiques, ils ont organisé un référendum. Le Parmehutu a alors gagné. Il y a eu une ségrégation ethnique depuis l'arrivée des Européens qui auraient dit que les Tutsi étaient beaux et intelligents, et que les Hutu étaient obéissants, dociles et sages. (...) Quant à la mort de Rudahigwa, il aurait été tué par les Tutsi. Ils étaient les seuls à s'approcher de lui (24,HT,F,NV,SPS).*

Les interlocuteurs qui ont étudié l'histoire à l'université (UHI) se rapprochent de ceux qui ont lu l'histoire (SHE) à travers la forme lexicale « fin-nation » dont la valeur-test est caractéristique (2.152) avec  $p=.016$ ). À part cela, il n'y a pas d'autres formes lexicales propres aux universitaires. Néanmoins, ils sont caractérisés par un discours mesuré, un ton généralement calme et un vocabulaire réfléchi accompagné de références à des auteurs différents. Ils sont sur leurs gardes et affichent rarement leur position. Donnons deux exemples d'interlocuteurs UHI :

*- L'année 1959 évoque pour moi la mort de Rudahigwa, l'intronisation de son demi-frère Kigeli Ndahindurwa comme son successeur et les massacres des Tutsi. Ce n'est pas le début du renversement de la monarchie, car aucun parti politique, y compris le Parmehutu, n'était anti-monarchique en 1959. Parmi plusieurs témoins de cette période, on peut citer le Colonel Logiest et le Gouverneur Harroy. Dans leurs livres, Logiest, du fait peut-être qu'il était militaire, écrit ce qu'il pense et ce qu'il a vécu. Il livre des informations. Quant à Harroy,*



*il était le patron de l'administration belge et à mon avis il cache des choses (18,TS,M,NV,UHI).*

*- C'est le massacre des Tutsi. Cette période rappelle les clivages Hutu/Tutsi. L'enseignement a réussi : les Tutsi doivent quitter le pays parce qu'il ne leur appartient pas ! C'est le triomphe de l'ethnisme. Gitara avait écrit les **10 commandements** du Hutu dans le journal « Ijwi rya Rubanda » (la voix du peuple) en 1959. La plupart de ces commandements ont été repris par Hassan Ngeze en 1992 dans son journal « Kangura » qui incitait les Hutu à haïr les Tutsi. Tous les intellectuels hutu avaient étudié la Révolution française. Les Hutu étaient comparés aux Cerfs et les Tutsi aux Féodaux. On a intégré et mis en conscience la Révolution française. En 1959, c'était le paroxysme. C'était la fin de la nation rwandaise (34,TS,M,V,UHI).*

Si nous considérons le critère de fréquence, nous constatons que les formes lexicales « Belges-tuent-Rudahigwa », « fin-nation » et « massacres » sont les plus caractéristiques des interlocuteurs ayant étudié l'histoire à l'université. La forme lexicale la moins utilisée par les universitaires est « Tutsi-tuent-Rudahirwa ». Sa valeur-test est -1.484.

#### **6.6.2.2. Analyse et interprétation par rapport à la variable « ethnie »**

Le graphique montre que les modalités de la variable « ethnie » se trouvent autour du facteur 1. L'opposition paraît nette entre les formes lexicales utilisées par les Hutu et celles évoquées par les Tutsi. Les deux Twa interviewés sont plutôt du côté des Tutsi. Nous constatons également que les formes lexicales utilisées par les Hutu sont plus concentrées dans l'espace vectoriel alors que celles qui relèvent des Tutsi sont plus espacées. Au moins deux explications peuvent être avancées : (a) Le nombre de Hutu est supérieur à celui des Tutsi (30 contre 22) ; (b) Plusieurs formes lexicales utilisées par les Tutsi se retrouvent chez les Hutu. En effet, les fréquences internes témoignent de cette seconde réalité. Les formes lexicales « fin-nation » et « ségrégation-ethnique-écoles » sont uniquement évoquées par les Tutsi. En regardant les valeurs-tests, nous constatons que « massacres-des-Tutsi », « Belges-tuent-Rudahigwa », « exil-des-Tutsi », « mort-des-Tutsi », « incendies », sont très caractéristiques des Tutsi puisque leurs valeurs-tests sont comprises entre 3.967 et 2.580 ( $p \leq 0.005$ ). D'autres formes lexicales sont nettement moins caractéristiques des Tutsi. Il s'agit de : « référendum », « victoire-parti-Parmehutu », « Tutsi-tuent-Rudahigwa », « couleur-rouge », « révolution ». Leurs valeurs-tests se situent entre -4.927 et -3.349.

Les Hutu ont des formes lexicales qui leur sont propres ; il s'agit de : « référendum », « victoire-parmehutu », « Tutsi-tuent-Rudahigwa », « couleur-rouge », « révolution ». Elles constituent les souvenirs les plus importants chez les Hutu. Elles ont des valeurs-tests comprises entre 5.154 et 3.551. Les formes lexicales les moins caractéristiques des Hutu sont : « massacres-des-Tutsi », « Belges-tuent-Rudahigwa », « mort-des-Tutsi », « exil-des-Tutsi »,

« incendies ». Leurs valeurs-tests sont situées entre -4.300 et -3.084. À chaque forme lexicale, la probabilité est très significative ( $p=0.000$ ).

Concernant la modalité « Twa », les résultats ne présentent aucune forme lexicale caractéristique de cette partie de la population. Cela est dû à leur faible représentativité (2 Twa, 22 Tutsi et 30 Hutu). Ce déséquilibre rend la variable presque dichotomique et les citations suivantes illustrent les différences liées à la variable *ethnie* :

*- Il y a eu une révolte dans le pays contre le système politique. Le pouvoir tutsi avait refusé d'écouter les revendications des Hutu. Les raisons d'organiser une révolution et un référendum étaient fondées. La population hutu était sensibilisée à la réalité. Il n'était donc pas étonnant que les maisons des Tutsi soient brûlées (1, HT,M,NV,UHI).*

*- Chaque parti politique avait une couleur. Le rouge représentait le Parti Parmehutu. Le parti UNAR avait la couleur blanche. On demandait à tous les Hutu de voter pour le Parti Parmehutu en utilisant le rouge. C'était un petit ruban rouge qu'il fallait mettre dans l'urne. On ne donnait d'ailleurs que celui-là. On ne donnait pas le blanc. Ça aurait été la catastrophe si l'UNAR avait gagné les élections. Les Tutsi auraient continué à diriger le pays et nous aurions encore un Roi aujourd'hui. Tous les Hutu avaient la consigne de voter rouge. Celui qui pouvait se permettre de voter UNAR courrait le risque d'être lynché. (...) La révolution et le référendum ont conduit à la victoire du Parmehutu. Les incendies ont suivi la mort du Roi. Les Hutu et les Tutsi aimaient le Roi. Mais comme il avait supprimé « l'ubuhake » et que les Tutsi n'étaient pas contents, je pense que ce sont eux qui l'ont fait tuer (31,HT,M,V,NSC).*

*- C'est la mort de Rudahigwa. C'est triste et difficile de raconter cette histoire. Il s'est rendu à Bujumbura pour une réunion. Il conduisait lui-même sa voiture. C'est là que son médecin Vinck lui a fait une injection et qu'il est mort immédiatement. Moi je pense que Harroy fut le commanditaire de ce meurtre. C'était une année triste pour les Tutsi. Il y a eu des incendies, des massacres de Tutsi et ceux qui ont eu la chance de partir se sont exilés dans les pays limitrophes (22,TS,M,V,NSC).*

*- L'année 1959 reste inoubliable dans la conscience des Rwandais. Gitera fut le premier à vouloir renforcer l'idée de Hutu, Tutsi et Twa. Il a publié des articles sur la nécessité selon lui de mentionner l'ethnie sur tous les documents officiels. Cela a favorisé la cristallisation des positions et la passion dans les discours. Le Mwami Rudahigwa était souvent désavoué par les Belges. Ceux-ci voulaient l'écartier du pouvoir comme ils l'avaient fait pour son père Musinga. Les Belges ont su que Rudahigwa était au courant de leurs manœuvres et ont eu peur qu'il les dénonce auprès des représentants des Nations unies. Ils décidèrent alors de le faire disparaître. Tout s'est alors accéléré. Les incendies des maisons des Tutsi n'ont pas tardé. Il y a eu beaucoup de morts et de réfugiés partis à l'étranger. L'année 1959 fut la conclusion de tout ce qui se préparait depuis le début des années 1950 (29,TS,M,V,SHE).*

Au travers de ces quelques citations, les souvenirs exprimés reflètent les positions de « force » ou de « faiblesse » dans lesquelles se trouvaient les Hutu ou les Tutsi après la mort du Mwami Rudahigwa.

### **6.6.2.3. Analyse et interprétation par rapport à la variable « âge »**

Les deux modalités de la variable « âge » ne sont pas très éloignées du centre des axes. Cela signifie qu'une petite différence existe, notamment quant à l'utilisation de certaines formes lexicales. En regardant les valeurs-tests et en considérant le seuil de 10% pour les probabilités ( $p \leq 0.10$ ), les formes lexicales « incendies », « écrits-de-Gitera », « Belges-tuent-Rudahigwa », « Logiest-arrive », « Hutu-peur-des-Tutsi » seraient caractéristiques de ceux qui ont vécu la période de 1959 à 1962. De la même manière, les formes lexicales « guerre-Hutu-Tutsi »,

« partis-politiques », « référendum », « Tutsi-tuent-Rudahigwa » seraient caractéristiques de ceux qui n'ont pas vécu la dite période (NV). Ayant été témoins de l'histoire, les premiers ont tendance à donner une image plus précise et plus claire de ce qu'ils ont vu et/ou entendu. Les interlocuteurs qui *n'ont pas vécu* la période de 1959 ont tendance à utiliser les termes généraux. L'histoire leur a été racontée soit à l'école soit en dehors de l'école. La modalité « non-vécu » de la variable « âge » se rapproche de la modalité SPS dans la mesure où les interlocuteurs SPS sont généralement trop jeunes pour avoir vécu la période de 1959.

Le croisement des variables indépendantes entre elles montrent qu'un peu plus de la moitié des Hutu (16/30) « n'ont pas vécu » la période de 1959 alors qu'un peu plus de la moitié des Tutsi (12/22) « ont vécu » cette période. Cela influence également le positionnement des formes lexicales dans le plan factoriel. Servons-nous des citations significatives pour montrer les divergences au niveau des souvenirs entre ceux qui ont vécu la période de 1959 (« plus jeunes ») et ceux qui ne l'ont pas vécue (« plus âgés »).

### **Ont vécu la période de 1959 :**

*- C'est Rudahigwa qui est à l'origine de notre indépendance. Il a supprimé l'ubuhake et le travail forcé et a exigé le partage des vaches (igabana). Sa mort à Bujumbura fut une grande perte pour le pays. Il était aimé par les Hutu et par les Tutsi. Je pense que ce sont les Belges qui l'ont fait disparaître. Il était en bonne santé quand il est arrivé à Bujumbura. Il conduisait lui-même sa voiture. Son médecin a insisté pour lui faire un contrôle. Il lui a fait une injection et il ne s'est jamais réveillé. Après sa mort, les bagarres n'ont pas tardé entre les Hutu et les Tutsi. Les Hutu voulaient prendre le pouvoir et les Tutsi ne voulaient pas le lâcher. Les Hutu avaient peur des Tutsi et c'est ainsi que Kayibanda et ses amis ont renforcé des divisions. D'abord on a dit que le Mwami Rudahigwa avait été tué par les Tutsi déçus de la suppression de « l'ubuhake ». On a demandé aux Hutu de le venger en tuant les Tutsi. Ensuite on a dit que le chef Hutu Mbonyumutwa avait été frappé par un groupe de jeunes Tutsi. Ce fut alors le début des incendies (2,HT,M,V,NSC).*

*- L'année 1959 me rappelle la mort de Rudahigwa. Lorsque les Rwandais ont appris sa mort, ils ont compris qu'il avait été tué par les Belges. Tous les Rwandais avaient constaté que les relations entre Rudahigwa et les Belges s'étaient détériorées. (...). De plus les Belges ont donné trois versions de cette mort. Le premier communiqué officiel parlait d'hémorragie, le deuxième parlait de crise cardiaque et le troisième de vaccin. Le docteur Vinck - un Belge - qui l'a vu avant sa mort, a été immédiatement muté en Belgique. Cela se trouve dans le livre de Reyntjens. Reyntjens aurait interrogé le Dr Vinck en Belgique et ce dernier aurait refusé de répondre. L'auteur écrit : « Je lui ai posé la question, il n'a pas voulu répondre ». (...) Bien avant 1959, Gitera fut le premier à vouloir renforcer cette division entre Hutu, Tutsi et Twa. Il a publié des articles sur la nécessité selon lui de mentionner l'ethnie sur les documents officiels. Il disait défendre les intérêts de la masse (Rubanda rugufi). Dans ces écrits, on pouvait lire comment les Tutsi avaient maltraité les Hutu. En fait, il n'a pas défendu les intérêts des Hutu mais a seulement insulté les Tutsi (15,TS,M,V,SHE).*

### **N'ont pas vécu la période de 1959 :**

*- Il y a eu des partis politiques. Il y a eu la guerre entre les Hutu et les Tutsi. Il y avait une forte tension entre les chefs tutsi et l'administration belge. Il y a eu beaucoup de morts (4,TS,F,NV,SPS).*

*- En 1959 les Tutsi se sont enfuis et celui qui devait mourir mourait, c'était son jour (umunsi we wabaga wageze). Les leaders du parti Parmehutu voulaient le pouvoir et ont alors combattu les Tutsi qui l'avaient. Les Hutu ont ensuite organisé un référendum et l'ont gagné. La couleur rouge symbolisait le Parmehutu. J'ai entendu dire que les Tutsi auraient tué Rudahigwa parce qu'il avait supprimé l'ubuhake (16,HT,M,NV,NSC).*

#### **6.6.2.4. Analyse et interprétation par rapport à la variable « sexe »**

Les deux modalités de la variable « sexe » se trouvent non loin du centre des axes et surtout ne rassemblent pas de discours autour d'elles. La modalité « homme » est beaucoup plus proche du centre que la modalité « femme ». Cet écart entre les deux est dû, pensons-nous, à l'écart important entre le nombre d'hommes (N=41) et de femmes (N=13) interviewés. Quant à une différence significative entre le discours des hommes et ceux des femmes, elle est moins pertinente. Néanmoins, en considérant les valeurs-tests et la probabilité au seuil de 10%, seule la forme lexicale « victoire-parmehutu » est caractéristique des hommes (V.Test=2.430) ; (p=0.008). De la même manière, les formes lexicales « partis-politiques » (p=0.041) et « ségrégation-ethnique-écoles » (p=0.043) seraient caractéristiques des femmes.

Le croisement de la variable « sexe » avec les variables « scolarité » et « âge » montre que les femmes interviewées ont soit suivi l'école primaire/secondaire (6/13) ou n'ont jamais été scolarisées (7/13) et que plus de la moitié d'entre elles n'ont pas vécu la période de 1959 (9/13). Ce qui justifie le rapprochement des modalités « femme » et « primaire/secondaire » et « non vécu » d'une part et le positionnement dans le pôle positif du facteur 1 des modalités « femme » et « jamais scolarisé » d'autre part. Ces quelques considérations ne suffisent cependant pas pour déterminer une opposition entre hommes et femmes.

#### **6.6.3. Comparaison des interviews conduites par Paul et par JDG**

Nous plaçons ici la comparaison des entretiens menés par Paul et par nous-même. Bien que tous les entretiens portent sur les sept thèmes, la comparaison entre les deux groupes n'intervient qu'autour du thème 6 relatif à la période de 1959 à 1962. Ce choix est dicté par l'importance historique du thème et par le statut que lui donnent nos interlocuteurs et ceux de Paul. Ils s'expriment abondamment autour de ce thème et les divergences de nature plutôt ethnique apparaissent quant aux souvenirs évoqués et au sens qu'ils revêtent.

Il est fréquent, qu'à chaque fois que l'on se trouve en face d'un interlocuteur rwandais, que l'on soit rwandais ou étranger, la question première qui vient à l'esprit est « ai-je affaire à un Tutsi ou à un Hutu ? » (Willame, 1995, p. 161). Le souci de se rassurer s'impose pour tenir des propos « adéquats » et pour éviter de tomber dans l'embarras. Une fois que la confiance est établie et que l'autre est convaincu de la bonne utilisation des informations qu'il livre, les échanges sont limpides et francs. C'est au « demandeur » et ici au chercheur de bien négocier le contrat et celui-ci se négocie avant, au début et durant l'entretien.

Devant ce constat, nous avons demandé à un ami hutu nommé ici Paul de mener des entretiens pour nous (cf. supra, p. 101). Sur les 54 interviews, nous en avons menées 43 et lui en a conduites 11, hommes et hutu. Parmi nos 43 interlocuteurs, nous en avons cherché 11 qui posséderaient les caractéristiques similaires aux interlocuteurs de Paul (ethnie, niveau de scolarité, sexe et âge). Nous voulions déceler dans quelle mesure l'« ethnie » du chercheur pouvait avoir une influence sur les réponses des interviewés. Nous avons analysé en parallèle les réponses de six interviewés de Paul et de six des nôtres concernant le thème de la période de 1959 à 1962. Nous avons choisi ce thème du fait de son importance dans l'antagonisme hutu/tutsi.

**Tableau 42** : Comparaison entre 6 interlocuteurs interviewés par Paul et 6 interlocuteurs interviewés par JDG dont les modalités sont identiques

Interlocuteurs interviewés par Paul (HT)					Interlocuteurs interviewés par JDG (TS)				
N°	Ethnie	Sexe	Âge	Scolarité	N°	Ethnie	Sexe	Âge	Scolarité
2	HT	M	V	NSC	5	HT	M	V	NSC
3	HT	M	V	NSC	50	HT	M	V	NSC
16	HT	M	NV	NSC	13	HT	M	NV	NSC
20	HT	M	NV	NSC	41	HT	M	NV	NSC
30	HT	M	NV	NSC	45	HT	M	NV	NSC
23	HT	M	NV	UHI	1	HT	M	NV	UHI

Pour cette période de 1959 à 1962, les souvenirs les plus cités (cf. Tableau 43) portent sur le « référendum » (12/12), la « victoire du Parmehutu » (9/12), la « révolution » (8/12), la « couleur rouge » (8/12) et la « mort de Rudahigwa par les Tutsi » (8/12). Nous constatons cependant que les souvenirs « victoire du Parmehutu » et « couleur rouge » utilisés pour les votations sont plus confiés à Paul qu'à nous. Ces souvenirs sont importants pour les Hutu et ils les confient plus à Paul qu'à nous. Ces souvenirs portent sur des items qui furent vulgarisés par les médias (Kinyamateka, radio nationale) et par les meetings populaires et portent expressément sur le conflit hutu/tutsi.

En nous arrêtant sur ces 12 interviewés, nous constatons que ceux de Paul ont évoqué 36 souvenirs alors que ceux que nous avons interrogés n'en mentionnent que 29. L'écart est seulement de 7. De plus, c'est plutôt autour de 2 items (victoire du parti Parmehutu, couleur rouge) que les disparités apparaissent alors que les 18 autres sont presque autant cités par les interlocuteurs de Paul que par les nôtres. Nous pourrions être tenté d'affirmer que cet écart s'expliquerait comme une marque de confiance entre l'interviewer et les interviewés de la

même « ethnique ». Cependant, nous avons constaté que lorsque le « contrat » de confiance est établi dès le départ entre deux interlocuteurs d'*ethnie* différente, les échanges sont fructueux et intéressants pour les deux interlocuteurs. L'écueil proviendrait d'une troisième personne ou d'un autre élément suspect (enregistreur par exemple). Les interlocuteurs qui ont accepté l'enregistrement étaient à l'aise tout comme ceux qui n'ont pas voulu être enregistrés. Ceux-ci étaient convaincus de l'absence de tout autre élément pouvant entendre, interpréter et divulguer nos échanges. Ces quelques exemples prouvent que lorsqu'un contrat de confiance est établi, il est possible de se respecter.

Tableau 43 : Comparaison entre les réponses de 6 interlocuteurs interviewés par Paul et les réponses des 6 interlocuteurs interviewés par JDG

Souvenirs																					
Paul	Interloc.	Logiest	Gitera	HT ont peur TS	In cendies	Kigeli	Bl tuer Ruda	Fin Nation	Mas sacres TS	Mort TS	Exil TS	Sé. ethn. eco.	Partis poli.	Guerre HT-TS	Eglise aider HT	Tutsi tuer Ruda.	Réfè rendum	Révo lution	TS agres ser Mbo.	Victoire HT	Rouge
	2				x		x										x	x		x	x
	3			x										x		x	x	x		x	x
	16										x					x	x			x	x
	20												x	x		x	x		x	x	x
	30															x	x	x		x	x
	23												x	x			x	x		x	x
<b>JDG</b>	5			x											x	x	x		x	x	x
	50				x						x		x			x	x	x		x	x
	13										x					x	x	x		x	
	41												x	x		x	x				
	45													x			x	x			
	1																x	x			

A titre de rappel, les mots contenus dans ce tableau renvoient aux 20 items correspondant aux souvenirs :

**Logiest** : l'arrivée du Colonel Logiest

**Gitera** : les écrits de Monsieur Joseph Gitera, fondateur du parti APROSOMA

**HT ont peur TS** : Les Hutu ont peur des Tutsi

**Incendies** : les incendies des maisons entre 1959 et 1962

**Kigeli** : l'intronisation du Mwami Kigeli

**Bl tuer Rudahigwa** : Les Belges auraient tués Rudahigwa

**Fin Nation** : la fin de la nation rwandaise

**Massacres TS** : massacres des Tutsi

**Mort TS** : la mort des Tutsi

**Exil TS** : exil des Tutsi

**Sé. ethn. eco** : ségrégation ethnique à l'école

**Partis poli.** : partis politiques

**Guerre HT-TS** : guerre entre les Hutu et les Tutsi

**Eglise aider HT** : L'Église catholique soutient le Parti Parmehutu

**Tutsi tuer Rudahigwa** : Les Tutsi auraient tué le Mwami Rudahigwa

**Référendum** : Référendum de 1961

**Révolution** : Révolution de 1959

**TS agresser Mbo.** : Les Tutsi ont agressé Monsieur Mbonyumutwa, chef Hutu.

**Victoire HT** : victoire du Parti Parmehutu

**Rouge** : voter la couleur rouge (couleur désignant le Parti Parmehutu) lors du référendum de 1961

## 6.7. Thème 7. Le Rwanda indépendant (1962-1994)

La lecture des entretiens portant sur l’item du « Rwanda indépendant (1962-1994) » nous a conduit à établir différentes *catégories*. Celles-ci furent définies au fur et à mesure de la lecture. Précisons au passage que les programmes de l’enseignement primaire et secondaire ont été refaits en 1991. Les nouveaux documents n’apportent pas de changements majeurs et surtout n’évoquent en rien la guerre d’octobre 1990.

Les catégories identifiées sont les suivantes :

1. Le Président Grégoire Kayibanda comme bon président (GKBPRESI)
2. La période 1963-1966 comme celle des massacres des Tutsi (MASSTS63)
3. La période 1963-1966 comme celle des guerres causées par les Inyenzi (GINYENZI)
4. 1973 année de guerre entre Hutu et Tutsi et massacres des Tutsi (MASSTS73)
5. 1973 année de guerre entre les Hutu du Nord contre les Hutu du Sud (GHTNHTS)
6. Le Président Juvénal Habyarimana comme bon président (JHBPRESI)
7. Akazu (maisonnée, entourage du Président Habyarimana) (AKAZU)

Nous avons ensuite cherché les présences et les absences de ces items chez nos interlocuteurs. Chacune de ces catégories a été prise comme item de la grande variable « Rwanda indépendant ». Par rapport à cette grande variable, nous avons voulu savoir si nos interlocuteurs se différenciaient selon qu’ils avaient étudié ou non l’histoire à l’école.

**Tableau 44 : Croisement des variables « Rwanda indépendant » et « scolarité »**

INDEP2 \* scolarité Crosstabulation

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
INDEP2	moyennement évoqué	Count	5	6	7	7	25
		% within scolarité	50	75	100	24	46
	beaucoup évoqué	Count	5	2		22	29
		% within scolarité	50	25		76	54
Total		Count	10	8	7	29	54
		% within scolarité	100	100	100	100	100

$$\chi^2(3)=16.553, p \leq .01$$

Pour des résultats significatifs et intéressants, nous avons codé les deux modalités de la variable dépendante sous la forme « moyennement évoqué » et « beaucoup évoqué ». Ainsi nous constatons que les non-scolarisés ont « beaucoup évoqué » (22 interviewés sur 29) le thème du Rwanda indépendant. Parmi les interviewés qui ont appris l’histoire à l’école (SPS), la moitié d’entre eux l’ont « beaucoup évoqué » et l’autre moitié l’a « moyennement évoqué ». Tous les interviewés SHE l’ont « moyennement » mentionné ainsi que les trois quarts des interviewés UHI. Il y a donc une tendance beaucoup plus forte chez les interviewés non-scolarisés que chez



les scolarisés à mentionner les items sur le Rwanda indépendant. Les non-scolarisés citent beaucoup plus d'items que les scolarisés.

Le croisement de la grande variable « Rwanda indépendant » et la variable « ethnie » montre que presque autant de Tutsi que de Hutu ont mentionné les items de la variable. Nous observons cependant une tendance chez les Hutu à mentionner beaucoup plus d'items que les Tutsi. Les deux Twa interviewés ont « moyennement » évoqué le thème. Ils sont par conséquent du côté des Tutsi. Les variables « âge » et « sexe » ne présentent aucune différence significative entre les interviewés.

Etant donné la multiplicité des items qui composent la variable, nous avons opéré un croisement de chaque item avec les variables indépendantes.

### 6.7.1. Item GKBPRESI et variable « scolarité »

Tableau 45 : Croisement de l'item GKBPRESI avec la variable « scolarité »

**GKBPRESI \* scolarité Crosstabulation**

		scolarité				Total
		sps	uhi	she	nsc	
GKBPRESI 0	Count	6	6	7	8	27
	% within scolarité	60	75	100	28	50
1	Count	4	2		21	27
	% within scolarité	40	25		72	50
Total	Count	10	8	7	29	54
	% within scolarité	100	100	100	100	100

$$\chi^2(3)=15.228, p\leq.01$$

De ce tableau, nous constatons des différences significatives entre les scolarisés qui, dans l'ensemble, n'évoquent pas l'item et les non-scolarisés qui le mentionnent. Les premiers prennent de la distance vis-à-vis des précédents pouvoirs, les seconds n'hésitent pas à déclarer leur sympathie au Président Kayibanda qu'ils perçoivent comme l'homme qui apporta la « liberté » et la « démocratie » ; l'homme qui mit fin à la monarchie et au colonialisme.

#### Voici quelques citations :

- Avec le Président Kayibanda, nous avons eu la liberté de mouvements. Il n'y avait plus besoin de laissez-passer pour se déplacer dans le pays. Kayibanda a gagné les élections ; il nous a apporté la démocratie. Nous avons gagné le référendum et la monarchie a été abolie (14,HT,F,V,NSC).

- Le Parmehutu majoritaire a remporté les élections. Il y a eu un référendum et nous avons eu l'indépendance. Kayibanda a chassé la monarchie et les Belges. Nous avons eu la démocratie, c'est-à-dire faire ce qu'on veut et être libre dans son pays (20,HT,M,NV,NSC).

- Les Rwandais étaient contents d'avoir écarté la monarchie, « l'ubuhake » et la chicote. Nous avons eu la paix, la justice et la tranquillité (30,HT,M,NV,NSC).

- Avec l'indépendance, c'était la liberté, le pouvoir de dire non, la liberté d'exprimer ses opinions. Le droit d'exprimer son opinion sans risque d'être inquiété (I,HT,M,NV,UHI).

Nous avons demandé à ce dernier interlocuteur pourquoi d'après lui il y a eu le coup d'Etat de Habyarimana le 5 juillet 1973, si Kayibanda était un bon président et s'il y avait la liberté de parole. Il nous a répondu sèchement : « Je vous renvoie à la déclaration du 5 juillet 1973 ». Au cours de l'entretien avec lui, nous avons parfois ressenti un refus de répondre qui s'exprimait par un renvoi aux publications.

Par ces quelques citations, nous constatons que les non-scolarisés laissent parler leur cœur. Ce que la plupart des scolarisés ne font pas, eux qui choisissent leurs mots en fonction du contexte et de leur interlocuteur. Nous observons également que la plupart des manuels scolaires d'histoire du Rwanda ayant été élaborés sous la deuxième république<sup>100</sup>, nos interlocuteurs se gardent de couvrir d'éloges celui qui fut le premier président du Rwanda indépendant et qui fut déposé par le chef de l'État en place au moment de cette élaboration. Le manuel *Histoire II* (1989, p. 145 et ss) évoque « de nombreux problèmes » auxquels le pays fut confronté. Il s'agit des problèmes liés à « la défense de l'intégrité territoriale », à « l'économie », à « l'éducation nationale » et à la « satisfaction des revendications des masses populaires ».

Le croisement de l'item avec la variable « ethnie » montre une relation très significative ( $p \leq 0.01$ ). Un écart très net se creuse entre les Hutu qui en parlent (25/30 ou 83%) et les Tutsi qui n'en parlent pas (21/22 ou 95%). Les variables « âge » et « sexe » ne montrent aucune différence significative entre les interviewés.

#### **6.7.2. Item MASSTS63 et variable « scolarité »**

Concernant les massacres des Tutsi dans les années 1963, 1964 et 1966, nous n'avons pas constaté d'opposition entre les scolarisés et les non-scolarisés. En revanche ce sont les variables « âge » et « ethnie » qui présentent des différences très significatives ( $p \leq 0.01$ ). Tous les interviewés « plus âgés » (27 sur 27) c'est-à-dire ceux qui *ont vécu* la période de 1959 évoquent cet item contre 16 sur 27 (59%) parmi les interviewés « plus jeunes ». Quant à la variable « ethnie », tous les Tutsi (22 sur 22) en parlent, mais également 19 Hutu sur 30 (63%). Les massacres des Tutsi dans les années qui ont suivi l'indépendance sont encore dans les mémoires,

---

<sup>100</sup> La deuxième république de Habyarimana commence le 5 juillet 1973 et se termine le 6 avril 1994. La plupart des manuels scolaires ont été élaborés dès la réforme scolaire de 1979. Ces manuels ont en quelque sorte critiqué le gouvernement de Kayibanda et la monarchie dans le but de légitimer les choix politiques de Habyarimana.

surtout de ceux qui ont vécu cette période du nouveau Rwanda indépendant. Nous reproduisons, à titre exemplatif, quelques souvenirs pertinents à ce sujet :

- *Des Tutsi furent tués après l'indépendance. Ce sont ceux qui soutenaient le parti UNAR (Union nationale rwandaise) et voulaient la monarchie (3,HT,M,V,NSC).*

- *La période qui a suivi l'indépendance a été caractérisée par la violence surtout dans la région du Bunyambiri. Beaucoup de Tutsi de cette région ont été tués ; ceux qui ont eu de la chance ont été contraints à l'exil. La démocratie à laquelle le peuple aspirait ne fut pas atteinte (9,TS,M,V,NSC).*

- *Après l'indépendance, les autorités ont exigé le maintien de la mention ethnique sur les cartes d'identité. Les conflits qui ont opposé les Hutu contre les Tutsi ont causé un grand préjudice à ces derniers. Nous les Twa, nous n'étions pas concernés. Les Hutu et les Tutsi se battaient pour le pouvoir (54,TW,M,NV,SPS).*

### **6.7.3. Item GINYENZI et variable « scolarité »**

Selon certains de nos interlocuteurs, les conflits que connut le pays après l'indépendance auraient été causés par les *Inyenzi*. Tous les interviewés SPS en parlent, ainsi qu'une majorité de ceux qui ont suivi des études d'histoire à l'université (UHI) et des non-scolarisés (NSC). En revanche, les interviewés SHE parlent très peu de l'item (3/7). Ces trois interviewés sont Hutu et les quatre qui n'en parlent pas sont Tutsi. Le fait que tous les interviewés SPS parlent de l'item nous a fortement interpellé. Nous sommes retourné au manuel *Histoire II* (1989) pour constater que quatre pages sont consacrées à ce chapitre des *Inyenzi*. Ce qui n'est pas peu ! Le manuel s'appuie sur Reyntjens (1985) pour montrer la *scientificité* des contenus.

Le croisement de l'item GINYENZI avec la variable « ethnie » ( $p \leq .01$ ) montre que tous les Hutu pensent que la guerre de 1963 fut causée par les *Inyenzi* alors que seulement 9 Tutsi sur 22 en parlent. Les Hutu qualifient les Tutsi d'*inyenzi* (cancrelats) et les accusent d'être à l'origine des troubles qu'a connus le pays après l'indépendance. L'item croisé avec la variable « âge » ( $.01 < p \leq .05$ ) montre un écart important entre les interviewés « plus jeunes » (24 sur 27 ou 89%) et les interviewés « plus âgés » (16 sur 27 ou 59%). Ceux qui *n'ont pas vécu* la période de 1959 évoquent l'item beaucoup plus que ceux qui l'ont vécu. Nous nous attendions à l'inverse. Mais tous les scolarisés (SPS) sont « plus jeunes » et en parlent –c'était dans les manuels- et les autres « jeunes » non-scolarisés en ont entendu parler par leurs aînés. Quant à la variable « sexe », elle ne présente aucune différence significative entre les interviewés.

### **Voici quelques citations :**

- *L'indépendance s'est passée dans une période difficile. Il y avait des tensions entre les Hutu et les Tutsi. Les Inyenzi, c'est-à-dire les Tutsi qui avaient fui en 1959 au Burundi, revenaient avec des armes pour piller, brûler des maisons des Hutu et tuer des Hutu. (31,HT,M,V,NSC).*

- *Inyenzi, ce sont des Tutsi qui s'étaient réfugiés à l'extérieur en 1959 et 1960 et qui sont revenus combattre Kayibanda. Ils se sont battus contre les Hutu dans la région de Nshiri. Ils étaient beaucoup plus forts*

que l'armée de Kayibanda. Pour se venger contre les Inyenzi, Kayibanda a organisé des représailles contre les Tutsi de l'intérieur (46,HT,M,NV,NSC).

- Les Tutsi évincés du pouvoir en 1959 se sont réfugiés à l'étranger et ont constitué une opposition à l'extérieur. Les Tutsi qui sont restés à l'intérieur ont à leur tour constitué une opposition pour aider leurs amis partis à l'étranger. Ils constituaient tous une menace pour Kayibanda. Après l'indépendance, les Tutsi appelés Inyenzi ont provoqué des guerres civiles. Heureusement que l'armée nationale les a vaincus. (24,HT,F,NV,SPS)

#### **6.7.4. Item MASSTS73 et variable « scolarité »**

Pour une partie importante des interviewés (37/54), l'année 1973 rappelle d'autres massacres de Tutsi. Parmi ceux qui évoquent l'item, nous constatons un écart entre les scolarisés (SPS,UHI,SHE) (21/25) qui en parlent beaucoup et les non-scolarisés (15/29) qui en parlent peu. En regardant dans les manuels, nous constatons qu'ils parlent des événements de 1973 sans évoquer explicitement le massacre des Tutsi. À ce propos, voici ce que nous lisons dans le manuel *Histoire II* (1989) :

La nature de ces événements tragiques était initialement ethnique. Les écoles furent fermées aux élèves tutsi, à l'initiative de leurs collègues hutu. Le mouvement devait vite s'étendre tant aux secteurs public que privé. Il embrasa même les collines dans les préfectures de Gitarama et Kibuye. On y dénombra plusieurs maisons brûlées, quelques personnes tuées et de nombreuses autres déplacées. (pp. 158-159)

En tenant compte de la variable « ethnie » ( $p \leq 0.01$ ), la quasi totalité des Tutsi ont évoqué l'item (21/22) contre la moitié des Hutu (15/30). L'item touche directement les Tutsi et ceux-ci se sentent victimes des événements. Les variables « âge » et « sexe » ne présentent aucune différence significative entre les interviewés.

#### **Voici quelques citations pour étayer nos propos :**

- En 1973, il y a eu des émeutes pour tuer les Tutsi. Les Tutsi furent chassés des écoles, de l'administration centrale et du secteur privé (9,TS,M,V,NSC).

- Comme 1963 et 1964, 1973 fut une année dure pour les Tutsi. En 1973, mon fils était à l'école secondaire à Byumba, il fut jeté dans une rivière. Je ne l'ai plus revu (27,TS,F,V,NSC).

- En 1973, des élèves tutsi furent renvoyés de l'école, quelques-uns d'entre eux furent tués (33,HT,F,NV,SPS).

- Il y a eu beaucoup de morts en 1973, surtout parmi les Tutsi (54,TW,M,NV,SPS).

#### **6.7.5. Item GHTNHTS et variable « scolarité »**

Pour un certain nombre de nos interlocuteurs, le conflit de 1973 n'était pas un conflit ethnique mais il opposait les Hutu du Nord qui voulaient prendre le pouvoir aux Hutu du Sud qui souhaitaient s'y maintenir. Voyons d'abord s'il y a des différences entre interviewés. Le croisement de l'item avec chacune des variables indépendantes (scolarité, ethnie, âge, sexe) ne donne aucune différence significative. Le fait qu'un grand nombre d'interviewés (41/54) aient évoqué l'item diminue des différences entre eux. Ainsi, pour une grande majorité d'interviewés, la volonté des « nordistes » à prendre le pouvoir des mains des « sudistes » fut une des causes

principales des événements de 1973. La « carte ethnique » fut un alibi et les Tutsi des « boucs émissaires ». En tant que l'homme fort du coup d'État, Habyarimana est mis en cause comme premier instigateur des événements de 1973. Ci-après quelques extraits d'entretiens :

- En 1973, il y a eu des émeutes dans les écoles et partout dans le pays. Les Tutsi n'ont pas été impliqués et n'ont pas été à l'origine de ce qui s'est passé comme certains l'ont dit. Kayibanda venait de terminer son troisième mandat de 4 ans et voulait absolument en avoir un quatrième. Les gens du Nord trouvaient cela trop. La Constitution prévoyait 3 mandats au maximum. Kayibanda a fait changer la Constitution pour qu'il puisse avoir un 4<sup>e</sup>. Habyarimana et ses proches officiers du Nord ont organisé des troubles dans les écoles secondaires. Ils ont incité les Hutu à tuer les Tutsi. Tout était préparé. Dans les entreprises et l'administration, il y avait des listes de personnes indésirables. Ces émeutes ont été orchestrées par Habyarimana pour trouver un alibi et intervenir pour soi-disant sauver la situation. Ensuite ils ont organisé une simulation d'intervention de maintien de la paix. C'est pour cela que dans son premier discours, Habyarimana disait, « non au divisionnisme, non au régionalisme, non au tribalisme, non... ». Juste le contraire de ce qu'il venait de faire. Les pays étrangers ont soutenu Habyarimana parce qu'ils voyaient en lui un libérateur. Mais en fait, il avait divisé le pays, il avait fait tuer les Bagogwe<sup>101</sup>, il avait fait tuer à Gikongoro et dans le Bugesera. Les pays étrangers pensaient que c'était leur homme, qu'il leur rendrait de grands services dans la région des Grands Lacs puisqu'ils le voyaient collaborer avec Mobutu. Habyarimana et Mobutu étaient deux présidents francophones de l'Afrique centrale. Des francophones qui n'avaient pas été portés au pouvoir par la France constituaient une pierre précieuse pour l'Hexagone. Ce n'est pas pour rien que le président Mitterrand a fait le déplacement ici à Kigali pour le sommet France-Afrique dans un petit pays que la France n'a jamais colonisé (10,HT,M,V,SHE).

- En 1973, il y a eu des massacres et la minorité Tutsi fut visée. Les élèves tutsi furent renvoyés de l'école. On a parlé de problème ethnique, mais en fait, il s'agissait de problème politique. Pour prendre le pouvoir, Habyarimana a imaginé une raison : il a envoyé des gens dans les écoles pour semer la zizanie. Son coup d'Etat était minutieusement préparé. Il l'a baptisé « révolution morale » et a créé le « Comité pour la paix et l'unité nationale », en disant vouloir ramener la paix. Il devenait ainsi plus crédible aux yeux des Rwandais et de la communauté internationale (42,HT,M,V,SHE).

- En 1973, des Hutu ont également été tués, surtout ceux de Gitarama. Habyarimana a remplacé les gens du Sud par ceux du Nord. Il a créé le régionalisme. Les gens du Nord ont alors eu le pouvoir, les écoles, l'administration et l'armée (50,HT,M,V,NSC).

### 6.7.6. Item JHBPRESI et variable « scolarité »

Tableau 46 : Croisement de l'item JHBPRESI avec la variable « scolarité »

JHBPRESI \* scolarité Crosstabulation

			scolarité				Total
			sps	uhi	she	nsc	
JHBPRESI 0	Count	6	6	7	6	25	
	% within scolarité	60	75	100	21	46	
1	Count	4	2		23	29	
	% within scolarité	40	25		79	54	
Total	Count	10	8	7	29	54	
	% within scolarité	100	100	100	100	100	

$$\chi^2(3)=19.174, p \leq .01$$

Ce sont principalement les non-scolarisés (23/29) qui évoquent l'item entourant de louanges le président Habyarimana. Les scolarisés, dans leur majorité, n'en font pas référence : ils sont respectivement 4/10 dans le groupe SPS, 2/8 dans le groupe UHI et aucun dans le groupe SHE. Souvenons-nous que c'était la même tendance concernant l'item selon lequel « Kayibanda était un bon président » (GKBPRESI). De la même manière, les scolarisés livrent leurs souvenirs en

tenant compte du contexte politique (2001) et éventuellement de l'interviewer. Dans cette période suivant le génocide, il est compréhensible que les gens hésitent à manifester leur sympathie à celui que d'autres accusent d'avoir créé et soutenu les miliciens « Interahamwe » qui ont massacré les Tutsi et les Hutu modérés. En croisant l'item avec la variable « ethnie » ( $p \leq 0,01$ ), nous remarquons qu'une grande majorité de Hutu (25/30 ou 83%) évoquent l'item alors que les Tutsi ne sont que 3 sur 22 (14%) à en parler. Il y a une tendance chez les Hutu à apprécier l'homme et à se souvenir de ses hauts faits alors que les Tutsi ont tendance à ne pas le mentionner. Le croisement de l'item avec les variables « âge » et « sexe » ne donne aucune différence significative entre les interviewés. Pour certains de nos interlocuteurs, Habyarimana fut l'homme qui ramena « la paix et la sécurité » en 1973. Pour d'autres il était un bon dirigeant et un bon militaire.

*- Habyarimana a renversé Kayibanda en 1973 parce qu'il commençait à être fatigué. Il y a eu une petite guerre, rapide, qu'on a appelée « Muyaga » (vent) parce qu'elle n'a duré que deux jours. Habyarimana a stoppé la guerre, c'était un sauveur, un libérateur. Avec l'arrivée du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement (MRND), son parti politique, les choses se sont bien passées et améliorées (20, HT, M, NV, NSC).*

*- Habyarimana était meilleur que Kayibanda puisqu'il a apporté le développement. Beaucoup de routes ont été asphaltées, les bureaux administratifs des Communes et des Préfectures ont été construits, etc. (31, HT, M, V, NSC).*

*- Habyarimana était un grand militaire, il a remplacé Kayibanda. Il avait une stature d'homme d'État. Il était apprécié (35, HT, M, V, NSC).*

Ces louanges consacrées à la personne de Habyarimana sont à l'image de ce que le manuel *Histoire II* (1989) présente. Selon le manuel, « l'ordre public et l'unité nationale avaient été remplacés par une insécurité permanente, un déchirement politique et une guerre fratricide » et « le haut commandement de la Garde Nationale, sous la direction du Général Major Habyarimana, se constitua en Comité pour la paix et l'unité nationale » (p. 159). Le manuel met également l'accent sur le rôle joué par le MRND, seul parti politique : « Ce fut 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... » (p. 161).

Nous nous attendions à ce que ce soient les scolarisés qui défendent le Président Habyarimana puisque le chapitre du manuel scolaire sur la deuxième république porte essentiellement sur les solutions apportées par le nouveau régime aux problèmes causés par l'administration de Kayibanda. Ils sont pourtant restés discrets là-dessus.

---

<sup>101</sup> Habitants de la région de Bigogwe dans le Nord-Ouest, à majorité Tutsi.

Ce qui précède démontre une fois de plus que les connaissances scolaires dépassent largement le cadre de l'école pour embraser les milieux populaires. De plus, il convient de rappeler que ces informations qui vantent les « exploits » de la deuxième république étaient diffusées sur les antennes de la radio nationale et rappelées dans les meetings politiques au niveau des différentes entités administratives et politiques, de la plus grande (Préfecture) à la plus petite (Cellule).

### 6.7.7. Item AKAZU et variable « scolarité »

Tableau 47 : Croisement de l'item AKAZU avec la variable « scolarité »

**AKAZU \* scolarité Crosstabulation**

		scolarité				Total
		sps	uhi	she	nsc	
AKAZU 0	Count	3	5	5	3	16
	% within scolarité	30	63	71	10	30
1	Count	7	3	2	26	38
	% within scolarité	70	38	29	90	70
Total	Count	10	8	7	29	54
	% within scolarité	100	100	100	100	100

$$\chi^2(3)=15.184, p \leq .01$$

Le mot « Akazu » signifie « maisonnée ». Il renvoie au groupe de personnalités très proches de Habyarimana qui décidait des affaires du pays. Ce petit groupe était né avec les crises des années 1980 et s'était arrogé tous les pouvoirs. Son but principal était de mater toute opposition. En croisant l'item avec la variable « scolarité » ( $p \leq .01$ ), nous observons des différences significatives entre les interviewés. Il y a une tendance chez les interviewés des groupes SPS et NSC à parler de l'item alors que la majorité des interviewés des groupes UHI et SHE ne l'ont pas mentionné. Cet item ne se trouve que dans le langage populaire et nulle part dans les documents officiels. Il fut sur les lèvres de tous les mécontents et les déçus du système depuis les années 1980. Il se retrouve cependant dans les publications qui ont suivi le multipartisme de 1991 et le génocide de 1994. Les variables « ethnie », « âge » et « sexe » ne présentent aucune relation significative avec l'item puisque les uns et les autres le mentionnent indifféremment. Ceux qui parlent de cet item innocentent en quelque sorte le Président Habyarimana et portent un jugement sévère sur sa « maisonnée ». Voici quelques citations :

- *Habyarimana fut un bon dirigeant dans les premières années. Plus tard, il a commencé à favoriser les gens originaires de sa région natale Gisenyi et de la région de sa femme à Ruhengeri (2,HT,M,V,NSC).*
- *Habyarimana a bien dirigé le pays, mais plus tard il a voulu faire tuer les gens. Vers la fin de son règne, les gens du Nord avaient le monopole du pouvoir. Il y avait « l'Akazu » (45,HT,M,NV,NSC).*
- *On peut dire que sous la présidence de Habyarimana, les choses étaient mieux que sous la présidence de Kayibanda. Ce qui a aggravé la situation c'est « l'Akazu ». Les gens du Nord ont accaparé le pouvoir au détriment des autres. Il fallait être du Nord pour obtenir une bourse d'études par exemple (33,HT,F,NV,SPS).*

## CHAPITRE 7 : DISCUSSION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Notre hypothèse était la suivante : *L'enseignement de l'histoire au Rwanda a eu une influence sur les représentations que les Rwandais ont de leur passé, en particulier sur l'« image » de l'autre à l'intérieur de la société rwandaise.* Après la présentation des résultats, il convient de les interpréter en mettant en discussion les analyses que nous avons faites des manuels, « histoire officielle » (Ferro, 1981) et les propos de nos interlocuteurs. Nous rappelons que les contenus des manuels se sont inspirés des traditions orales et de l'historiographie rwandaise dont la plupart des auteurs étaient non-historiens. Nous dégageons ainsi des divergences et des convergences selon les différentes variables. Les unes relèvent de la scolarité et nous permettent de mettre en évidence, sinon une influence, du moins des proximités et des éloignements. D'autres variables relèvent d'une autre caractérisation différente de la population, âge et évidemment *ethnique* puisque telle fut la caractérisation mise en avant pendant plusieurs décennies.

Nous verrons que selon les cas, l'hypothèse est confirmée alors que dans d'autres cas, la variable *ethnie* est plus déterminante que la variable *scolarité*. Ce qui renvoie à l'importance des facteurs externes à l'école dans la construction des mémoires. Les notions scolaires, lorsqu'elles concernent les trois groupes *ethniques*, se propagent facilement chez les non-scolarisés. Ceux-ci ont généralement prêté une oreille attentive aux scolarisés qu'ils respectaient et considéraient comme socialement influents. Nos interlocuteurs ont exprimé des souvenirs autour de sept thèmes. Nous reprendrons chacun des sept thèmes afin de repérer des similitudes et des différences entre l'histoire scolaire et les représentations que les Rwandais ont de leur passé.

### 7.1. Discussion autour de chacun des sept thèmes

#### Thème 1. Origines des populations

La tradition orale présente trois frères Gatwa, Gahutu et Gatutsi qui seraient d'origine céleste. Gatutsi serait devenu responsable de ses frères par son obéissance à leur père Gihanga alors que les deux autres lui avaient à moitié désobéi (Gahutu) ou totalement désobéi (Gatwa). L'historiographie et les manuels scolaires reprennent ce mythe et y ajoutent les descriptions des théories *hamites* et *bantoues*.



À la question des origines des Rwandais, les propos de nos interlocuteurs sont plus proches de l'historiographie et de l'histoire telle qu'elle est présente dans les manuels que dans la tradition orale. Qu'ils soient scolarisés ou pas, Hutu, Tutsi ou Twa, « plus âgés » ou « plus jeunes », tous les trois groupes ont des origines différentes et se sont succédés dans le temps, les Twa étant les premiers et les Tutsi les derniers. L'hypothèse d'explication que nous ne pouvons pas prouver est la suivante : *Les scolarisés ont raconté et diffusé la version des origines étrangères et la succession des groupes. Leur prestige de scolarisés a peut-être eu plus d'influence que la tradition orale.* Les informations sur les origines différentes et l'arrivée successive ne se retrouvent que dans l'historiographie et dans les manuels scolaires. À partir de ce constat, l'hypothèse que nous formulons est qu'un Rwandais de 1850 ne savait pas qu'il avait des origines tchadiennes ou éthiopiennes et que ses ascendants étaient arrivés avant ou après ceux de son voisin. Il y a donc lieu de parler de rapprochement entre l'histoire scolaire et la construction des mémoires des Rwandais.

Cependant des divergences surviennent quant au crédit à accorder aux théories connues sous les vocables de *hamite* et *bantou*. À ce propos, nous observons deux types de mémoires : la mémoire des non-scolarisés (NSC) confiants dans les informations entendues et celle des scolarisés (SPS, UHI, SHE)<sup>102</sup> dubitative. Les derniers trois groupes adhèrent de façon mitigée et perplexe aux informations apprises ou lues.

À partir du moment où les notions sur les origines différentes et successives proviennent de l'histoire écrite, la question est de savoir comment les non-scolarisés se les ont appropriées. Rappelons que dans les campagnes, durant les années 1957, 1958, 1959, ceux qui savaient lire faisaient la lecture du journal *Kinyamateka* aux autres (Linden, 1999, p. 320)<sup>103</sup>. Dans cette période de tensions *ethniques*, certains articles du journal portaient sur les origines diverses pour bien donner une « preuve » des différences entre les Hutu et les Tutsi.

En exprimant leur désaccord sur les informations reçues, les scolarisés pensent - et certains le disent - que d'autres recherches sont nécessaires sur ces questions qui fâchent et divisent. Cela conforte la thèse défendue notamment par l'historien Chrétien (1985, 1999) et l'archéologue Kanimba (2003) qui est de remettre en cause les théories *hamite* et *bantou* pour explorer par

---

<sup>102</sup> SPS : ont fait l'école primaire et secondaire ; UHI : ont étudié l'histoire à l'université ; SHE : ont terminé l'école avant l'indépendance, n'ont pas appris l'histoire à l'école mais l'ont lue.

<sup>103</sup> Linden montre une photo où « un catéchiste lit le *Kinyamateka* pour les gens qui l'entourent ».

exemple les hypothèses archéologiques qui ont été délaissées jusqu'à ce jour. Nous étions tout de même surpris par la réponse d'un universitaire : « *L'histoire est ainsi faite. On ne peut pas la changer. Les Hutu sont des bantous et les Tutsi sont des hamites. Nous sommes différents. Il faut lire les recherches qui ont été faites. Lisez Pagès et Hiernaux* » (1,HT,M,NV,UHI)<sup>104</sup>. Il est curieux d'entendre cela d'un universitaire et de surcroît un historien. Il s'accroche aux publications de 1930 et 1950. Nous interprétons sa réponse comme un refus d'entrer en discussion sur le sujet. En tant qu'historien, nous pensons qu'il reconnaît l'évolution de la science et par conséquent les apports de nouvelles recherches, notamment archéologiques. Cependant, il s'accroche aux théories dont il aurait peut-être tiré des avantages<sup>105</sup>. Ceux qui ne se prononcent pas sont plutôt dans le groupe des non-scolarisés (6 sur 9).

Concernant la langue *kinyarwanda*, aucun auteur de l'historiographie rwandaise, tout en montrant les différences entre les Twa, les Hutu et les Tutsi, n'est parvenu à expliquer le phénomène du partage de la même langue. Pour un nombre important de Rwandais, cela reste une énigme. Trouvant la question délicate et complexe, la plupart de nos interlocuteurs ont préféré ne pas s'exprimer sur ce sujet. Ceux qui ont tenté une réponse attribuaient la langue *kinyarwanda* aux Hutu par le simple fait qu'ils sont majoritaires.

En mettant ensemble les réponses proposées par les différents interviewés à la question des origines des groupes de population, nous constatons qu'elles émanent principalement des sources écrites. Elles sont évoquées respectivement par 29/54 (soit 54%) pour les Twa, 41/54 (soit 76%) pour les Hutu et 44/54 (soit 81%) pour les Tutsi. Ces chiffres élevés témoignent de la convergence entre le contenu des manuels scolaires et les souvenirs mentionnés lors des entretiens. Le pourcentage de réponses liées aux sources écrites est élevé pour les Hutu et les Tutsi avec un léger avantage pour les seconds. Ceci laisserait à penser que les thèses véhiculées sur les origines des uns et des autres étaient « bien » ancrées dans les mémoires d'abord pour l'origine des Tutsi, puis pour celle des Hutu et « moyennement » pour celle des Twa. Ces thèses ont largement dépassé le cadre de l'école pour se propager dans la population. Les thèses *bantou* et *hamite* véhiculées par l'historiographie et reprise par les manuels scolaires sont présentes dans les conceptions de nos interlocuteurs sur les origines des populations. Cela

---

<sup>104</sup> Nous adopterons cette notation à chaque fois que nous citerons un interviewé : le chiffre désigne le numéro alphabétique sur notre liste. Suivent les codes de l'ethnie, du sexe, de l'âge et de la scolarité.

<sup>105</sup> Ancien haut fonctionnaire de l'État avec des avantages matériels (logement, voiture de service), il se retrouve aujourd'hui enseignant du secondaire avec un maigre salaire.

témoigne encore une fois de la considération que les non-scolarisés auraient eu pour les scolarisés.

Cependant nous avons observé une différence de taille quant à l'adhésion à ces informations. Les Hutu y adhèrent généralement alors que les Tutsi les désapprouvent dans leur majorité. Quant aux deux Twa, ils sont tous en accord. L'introduction de la variable « scolarité » montre également des différences intéressantes. Les interviewés des trois groupes scolarisés (SPS, UHI, SHE) ont dans leur majorité tendance à rejeter l'histoire apprise comme si elle restait hypothétique. Ils sont 16 sur 25 à douter de l'exactitude de ce qui a été enseigné. En revanche, 20 interviewés sur 29 de ceux qui n'ont jamais été scolarisés approuvent l'histoire entendue. Ceci est très intéressant et constitue pour nous une surprise. Cela veut dire que les scolarisés, lorsqu'ils peuvent réfléchir à l'histoire apprise, peuvent y trouver des failles. Les interviewés du groupe UHI sont les plus nombreux à se distancer des informations entendues ou des lectures faites. Ils peuvent y apporter une critique et reconnaître que cette histoire a des limites. Cette prise de distance et ce regard critique sont absents chez les interviewés du groupe NSC. Pour ceux-ci, ces informations provenant de sources écrites par des Européens ou des « intellectuels » rwandais constituent forcément une histoire « vraie ».

Le discours construit autour de la question des origines des groupes de population constitue le point de départ de l'enchaînement des événements malheureux. Les termes twa, hutu et tutsi existaient dans le Rwanda traditionnel mais ne revêtaient pas le sens qui leur est attribué aujourd'hui. Le début de l'historiographie a fait un déplacement de sens de ces termes. Semujanga (1998) rappelle que « devant l'impossibilité à nommer le Munyarwanda (l'homme du Rwanda) et la complexité de sa culture, le discours occidental a resémantisé les signifiants hutu, tutsi et twa selon ses propres références culturelles » (p. 83). Ce discours occidental, mis par écrit par les premiers explorateurs, fut repris par différents auteurs de l'historiographie rwandaise sans qu'il ne soit mis en cause. Le même discours sur les provenances différentes et l'arrivée successive des groupes fut introduit dans l'enseignement. Avant l'indépendance, ces notions passaient par d'autres branches d'enseignement (*Kurerera Imana* = éducation morale, les textes de Kinyarwanda, etc.). Avec l'officialisation de l'enseignement de l'histoire du Rwanda après l'indépendance, ces notions entrent dans les manuels scolaires et obtiennent une reconnaissance des autorités scolaires. Par le bouche à oreille ces notions ont quitté les milieux scientifique et scolaire pour se retrouver dans les discours populaires. D'où le rapprochement entre les souvenirs des non-scolarisés à la fois de l'historiographie et de l'histoire scolaire.

## Thème 2 : *Ubwoko* (clan et/ou *ethnie*)

Depuis fort longtemps, les Rwandais ont toujours connu les termes *ibisekuru* (lignages) et *ubwoko* (clans) (D'Hertefeldt, 1971 ; Nahimana, 1993), ainsi que ceux de Hutu, de Tutsi et de Twa que Franche (1995, p. 5) appelle des « catégories identitaires ». Chaque Rwandais appartenait - et appartient toujours - à un clan dont les membres descendaient d'un même lignage. Traditionnellement, les Rwandais se présentaient en terme de clan et non en terme d'*ethnie*. À la question « quel est ton *ubwoko* », la réponse était « je suis umugesera » (du clan des Bagesera), « je suis umusinga » (du clan des Basinga), etc. Le mot *ubwoko* faisait référence au clan et non pas à l'*ethnie*. L'historiographie reconnaît l'existence des clans dans le Rwanda ancien et l'utilisation des termes twa, hutu et tutsi. Dans son livre, Nahimana (1993) parle d'abord du clan et finit par évoquer l'*ethnie* sans toutefois parvenir à démontrer les limites entre les deux termes. Ceci montre que même les historiens ne sont pas au clair avec ces notions.

Dans le Rwanda traditionnel, le phénomène de *kwihutura* (anoblissement par la richesse) faisait passer un Hutu qui épousait une femme riche tutsi à la classe des Tutsi. Le Hutu devenait Tutsi non pas par simple mariage, mais par la richesse de sa femme et les enfants prenaient l'*identité* du père selon la tradition. En rappelant ce changement, Semujanga (1998, p. 88) revient sur trois notions contenues dans le terme « tutsi » : (1) un groupe de pasteurs, (2) un caractère lignager de type mythique (Gatutsi, un des trois fils de Gihanga) et (3) un statut social élevé. Le *kwihutura* revêtait le troisième sens. L'auteur réfute la possibilité pour un Tutsi appauvri, de devenir Hutu ; il ne perdait pas son statut social tutsi.

Les nombreux mariages mixtes<sup>106</sup> et les relations d'*ubuse* et de *kunywana* ont tellement rapproché les groupes qu'ils partageaient les us et coutumes. Selon Mbonimana (2001, p. 29) « était exclue de ce champ de relations de réciprocité toute référence à ce qu'on nomme aujourd'hui *ethnies* ou *catégories sociales* hutu, tutsi et twa. L'institution *ubuse* constituait un facteur puissant d'intégration et de cohésion de toute la population rwandaise ».

Depuis que l'historiographie rwandaise existe, le concept anthropologique d'*ethnie* fut appliqué à la population rwandaise. Cependant, dans le *Dictionnaire de la sociologie*, Boudon

---

<sup>106</sup> Les leaders du mouvement hutu étaient parents par alliance des Tutsi. Grégoire Kayibanda, premier Président de la République, Joseph Gitera, fondateur du parti APROSOMA et Président de la première Assemblée nationale du Rwanda indépendant, Dominique Mbonyumutwa, Président de la République dans le gouvernement intérimaire de 1961 à 1962 étaient tous mariés à des femmes tutsi.

(1997) ne propose pas de définition qui soit applicable à la société rwandaise. Selon cet auteur, l'ethnie signifie un « groupe homogène au point de vue biologique et de civilisation. Ce terme n'est pas synonyme de *race*, car le mot *race* a un sens exclusivement biologique. Les membres d'une *ethnie* possèdent des traits larges. En même temps, l'*ethnie* se caractérise par une relative uniformité de civilisation » (p. 118). Partant de leurs propres références culturelles, les auteurs occidentaux ont construit une historiographie rwandaise selon leur imaginaire sur l'Afrique.

L'histoire scolaire reprend le contenu de l'historiographie en insistant plus sur l'*ethnie* que sur le *clan*. L'écart entre le nombre de pages portant sur chacun de ces termes le prouve (cf. supra, p. 124). Le manuel *Histoire I* (1987) reprend ces termes en insistant sur les différences *ethniques*. Le même manuel reproche aux Européens d'avoir introduit les termes bantous et hamites et qualifie d'*impropre* et d'*inadéquat* (cf. supra, p. 123) l'application du terme *ethnie* à la population rwandaise. Toutefois, ce même manuel - à l'instar des autres d'ailleurs - ainsi que l'historiographie rwandaise, continuent de présenter les Rwandais en terme d'*ethnie*, minimisant celui de *clan* plus approprié. Ceux qui ont appris l'histoire à l'école primaire et secondaire (SPS) et les non-scolarisés (NSC) définissent l'*ubwoko* en terme d'*ethnie* et non de *clan*. Ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance (SHE) proposent la définition du *clan* et du lignage et ceux qui ont suivi l'histoire à l'université (UHI) mentionnent les deux sans se positionner, privilégiant la nécessité d'autres recherches. Dans le Rwanda post-indépendance, l'*ethnie* a supplanté le *clan* dans les représentations sociales. L'image de l'autre n'est plus celle du *clan* « Mugesera » ou du *clan* « Musindi » mais du Hutu, du Tutsi ou du Twa.

Aussi bien dans les manuels scolaires analysés qu'au travers des entretiens, le terme de *clan* est moins évoqué que celui d'*ethnie*. La mise en valeur, par le discours officiel, du second au détriment du premier a développé une conception de la nation rwandaise comme une superposition de trois groupes dont les différences seraient beaucoup plus importantes que les ressemblances.

À l'instar de la notion de *clan*, celles de l'*ubuse* et de *kunywana* sont aujourd'hui moins connues par les « plus jeunes » qu'ils soient scolarisés ou non-scolarisés. Des éléments de l'organisation de la société rwandaise traditionnelle ainsi que des institutions sociales issues de cette époque ont vu leurs usages s'amoinrir sinon disparaître avec la modernité de l'indépendance. Ces notions sont peu présentes dans les manuels et dans les conversations habituelles entre les générations.

### **Thème 3. *Ubugake***

Nous avons constaté des divergences de traduction et d'interprétation du terme *ubuhake* chez De Lacger, Kagame et Reyntjens (cf. supra, p. 31). L'histoire scolaire se réfère à Reyntjens pour expliquer l'*ubuhake* (cf. Histoire II, p. 71). Les manuels mettent l'accent sur la différenciation des travaux demandés aux Hutu et aux Tutsi pour obtenir une vache (cf. supra, p. 125). Les Tutsi recevaient des tâches de prestige alors que les Hutu devaient accomplir des tâches déshonorantes. D'où l'importance attribuée aux méfaits de l'*ubuhake* par lesquels les Tutsi « ont fait souffrir » les Hutu. La recherche de protection dans l'*ubuhake* est considérée par Reyntjens (1985) comme un manque de liberté et tous les manuels reprennent cette interprétation. L'image dégradante de l'*ubuhake* que donnent les manuels est reprise par les interlocuteurs SPS et NSC « plus jeunes ». Ceux qui ont terminé l'école avant 1962 et par conséquent ont lu l'histoire (SHE) et ceux qui ont fait des études d'histoire à l'université se rappellent au contraire des avantages qu'en retirent de part et d'autre les contractants. Les non-scolarisés, Hutu ou Tutsi, ayant vécu la période de 1959 à 1962 (plus âgés) reconnaissent certaines qualités du système. Les « plus jeunes », Hutu ou Tutsi et non-scolarisés, se rapprochent dans leurs souvenirs des scolarisés SPS. Quant aux « plus âgés », ils évoquent des souvenirs semblables à ceux des interviewés qui ont étudié l'histoire à l'université (UHI) ou terminé l'école avant l'indépendance et ont lu l'histoire (SHE). Nous remarquons une tendance chez les jeunes générations à parler négativement de l'*ubuhake*. Or, les traditions orales (Kagame, 1972) confirment les deux faces du système *ubuhake* à savoir le côté asservissement et celui du partage, de l'échange des biens et de possibilités de fiançailles entre les jeunes des différentes familles.

Cette tendance se retrouve chez une majorité des interlocuteurs hutu. Ils sont peu nombreux à citer les avantages tirés du système de l'*ubuhake*, notamment la dot (gage matrimonial). Ce qui peut conduire à deux hypothèses : soit ils ne veulent pas en parler, soit la dot par la vache est moins présente dans leurs mémoires puisque après l'introduction de l'argent et après les années 1950, l'*ubuhake* a été considéré comme un instrument d'oppression des Tutsi sur les Hutu. De plus, dans les régions du Nord-Ouest du pays où il y avait moins de vaches, la houe ou la chèvre remplaçaient la vache pour le gage matrimonial. Selon les convenances entre les deux familles des futurs époux, une somme d'argent était donnée aux parents de la fille en signe de dot.

Au travers de l'*ubuhake* notamment, les contenus des manuels présentent les Hutu humiliés par les Tutsi. Les méfaits de l'*ubuhake* ont contribué à créer un sentiment de haine chez les jeunes générations. C'est ce que constate Vidal (1999) en relevant que « par phobie de l'empreinte tutsi, le pouvoir avait interdit les manifestations culturelles coutumières » (p. 171). Chrétien (1997, p. 72) parle d'« un malaise culturel mal explicité, mais profondément vécu par la nouvelle couche lettrée » dans la période de 1959 à 1962. Cette vision de complexe d'infériorité ou de supériorité, qu'évoquent certains non-scolarisés interviewés, converge avec une historiographie qui parlait des Tutsi comme des chefs nés pour commander (De Lacger, 1939). À ceux-ci s'ajoutaient les publications du journal Kinyamateka. Des articles sur les « méfaits » de l'*ubuhake* furent rédigés par ceux qui avaient terminé au moins l'enseignement secondaire. Après l'indépendance, les discours politiques ne cessaient de dénoncer l'*ubuhake* pour que les non-scolarisés s'en imprègnent. Nous pouvons donc affirmer qu'indirectement l'école a influencé les non-scolarisés.

### **Complexité des thèmes *ubwoko* et *ubuhake***

Une mise en parallèle des thèmes de l'*ubwoko* et de l'*ubuhake* et une analyse de leur complexité ainsi que les passions et les controverses qu'ils ont provoquées auprès de nos interlocuteurs justifient la prudence émise lorsqu'il s'agit d'en étudier la teneur et la portée. Dans le Rwanda traditionnel, le clan avait de l'importance dans les relations entre les familles et les échanges économiques se passaient entre les propriétaires de vaches (Tutsi) et ceux qui en voulaient (Hutu). Les « plus âgés » de nos interlocuteurs ont rappelé les relations de bon voisinage qui ont toujours existé entre Hutu, Tutsi et Twa.

- *Dans le temps, il n'y avait pas les problèmes entre les Hutu et les Tutsi comme nous le voyons aujourd'hui. Mon père et mon grand-père ont été des clients (bagaragu) chez un Tutsi qui s'appelait Mbaraga. Ils gardaient ses vaches et l'aident dans d'autres travaux. Mon grand-père et mon père avaient reçu chacun une vache de Mbaraga. Ils partageaient la bière de banane ou de sorgho, s'entraidaient lors des deuils (35,H,M,V,NSC).*

Par la proximité (ou promiscuité !) dans leurs milieux de vie, les gens se connaissaient. Pour certains auteurs c'est cette connaissance de l'autre qui a facilité le génocide de 1994 où les voisins se sont entre-tués. Nous nous permettons de citer longuement Sebasoni (2000) dont le propos illustre bien cette contradiction :

Les enfants des voisins partagent les jeux dès leur jeune âge (*gutobana ibyondo*) et bénéficient de la sollicitude de tous les adultes. Les esprits mal tournés ou mieux avertis de l'âme humaine disent que cette sollicitude n'a rien d'étonnant, puisque chaque enfant pourrait être celui de chaque adulte (*abaturanyi babyara abana basa* : les voisins ont des enfants qui se ressemblent). Ce voisinage apparemment idyllique pouvait cacher des haines rances ou des jalousies féroces qui se manifestaient par l'empoisonnement de personnes ou de bétail. Mais il faudra attendre la fin du vingtième siècle, malgré la civilisation européenne et les religions révélées, pour connaître l'effet pervers le plus grave de ce voisinage : le génocide des Tutsis, appelé à juste titre un génocide de proximité. La connaissance de chacun par chacun

avait semblé jusque là favoriser la convivialité ; elle est devenue par son dévoiement le plus cruel et le plus efficace des guets-apens. (pp. 50-51)

C'est toujours les « plus âgés » qui mentionnent le partage des coutumes et des traditions dont Bigirumwami (1972) montre la teneur dans les relations entre les Hutu, les Tutsi et les Twa. L'imbrication entre les clans et les *ethnies* et l'ubuhake qui se pratiquait entre un Tutsi et un Hutu ou un Tutsi et un Tutsi ou un Tutsi et un Twa témoignent de l'interdépendance de ces termes. Avec l'arrivée de la colonisation, mais surtout avec l'introduction de la carte d'identité et la mention ethnique, le terme *ethnie* a supplanté celui du clan et a trouvé sa place non seulement dans les documents officiels mais aussi dans les mémoires. Delà, l'ubuhake était perçu comme une opposition entre les Hutu et les Tutsi.

### **Origine des populations, *ubwoko* et *ubuhake* : fondement pour la construction des mémoires différenciées**

En nous arrêtant sur les trois premiers thèmes rattachés au Rwanda pré-colonial, il nous semble qu'ils constituent les principaux points d'ancrage d'une construction des mémoires basées sur les différences. Les trois thèmes, tels qu'ils sont présentés par l'histoire scolaire reviennent fortement sur les différences entre les Twa, les Hutu et les Tutsi comme si l'histoire du Rwanda traditionnel se résumait en ces trois éléments. L'histoire scolaire a participé au marquage des barrières entre les Tutsi et les Hutu. Les différences présentées sont telles qu'on peut se demander comment les Rwandais ont pu vivre côte à côte pendant des siècles. Les caractéristiques physiques de chaque groupe « ethnique » les éloignent les uns des autres et finissent par aboutir à la notion de trois « races » distinctes. Aux caractéristiques physiques s'ajoutent des caractéristiques psychologiques d'intelligence innée, créant un complexe de supériorité chez les Tutsi et d'infériorité chez les Hutu. Les premiers sont présentés comme des chefs ou des seigneurs, de *race supérieure* et les seconds comme des serfs et de surcroît de *race inférieure* (Ryckmans, 1931, p. 26 cité par De Lacger, 1939, p. 31). Selon le rapport du Ministère belge des Affaires étrangères et du Commerce extérieur (cité par Elias & Helbig, 1991), « grâce à l'administration belge, les Hutu vont prendre conscience d'eux-mêmes et perdre leur complexe d'infériorité » (p. 69). C'est ainsi qu'ils ont pu chasser « les envahisseurs hamites », leurs « colonisateurs » au même titre que les Belges (Paternostre de la Mairie, 1972, p. 308).

Nous constatons une convergence entre ces auteurs avec les propos de certains interviewés. Cependant ce rapprochement introduit un paradoxe entre les discours scolaires probablement



répercutés dans la population par les scolarisés grâce à leur statut social d'*élites*, et ces mêmes scolarisés qui sont nombreux à mettre en doute ces discours. L'hypothèse est que le génocide a été comme un facteur de mise à distance de ces discours pour ceux qui les avaient le plus fréquentés. Nous observons que dans cet éloignement, les Hutu paraissent plus réticents que les Tutsi.

#### **Thème 4. Évangélisation**

Avant l'arrivée des missionnaires, tous les Rwandais étaient animistes et monothéistes. Leur dieu s'appelait *Imana*. Leurs pratiques spirituelles constituaient des occasions de rencontre et de partage. Les missionnaires remplacèrent le mot kinyarwanda « Imana » par le mot swahili « Mungu ». Les deux termes signifiaient la même chose et le changement de nom donné à ce « Dieu » n'était qu'une stratégie méthodologique. Par l'offre de nouveaux produits (sel, habits, perles, etc.), par la distribution de médicaments et l'alphabétisation, ils arrivèrent à convaincre et à trouver des adeptes.

#### **L'Église, source de progrès**

L'historiographie rwandaise, du fait que nombreux de ses auteurs étaient des prêtres, met l'accent sur l'œuvre missionnaire. Mis à part l'enseignement de la catéchèse, celui-ci s'oriente dans deux domaines : la santé et l'éducation. Les premiers dispensaires, hôpitaux et centres scolaires furent construits par les missionnaires. La non-séparation entre l'Église et l'État accordait à toutes les écoles le statut d'« écoles libres subsidiées ». Ce qui permettait aux églises de renforcer leur présence et leur impact dans la formation des jeunes.

Ce statut ambigu donnait à l'Église catholique le droit de participer, avec l'État, à l'élaboration des manuels scolaires. Le livre du prêtre Heremans (1971) devint le premier manuel scolaire. Des prêtres ou le SNEC<sup>107</sup> furent mis à contribution pour élaborer aussi bien des manuels d'histoire que de musique, de religion, de morale, etc. Après l'indépendance, l'État ne pouvait pas se permettre de ternir les relations étroites entre le pouvoir politique et les autorités ecclésiastiques. Pour des raisons financières et de personnel, l'État avait besoin de missionnaires. Pour ce faire les manuels ne pouvaient pas évoquer explicitement des thèmes mettant en cause les missionnaires et l'Église catholique.

---

<sup>107</sup> Secrétariat National de l'Enseignement Catholique.

L'histoire scolaire revient largement sur les réalisations des missionnaires et donne une image idéalisée de l'évangélisation. Elle occulte leurs faiblesses et leurs maladresses et cache ce qui pouvait porter ombrage à l'Église « salvatrice » et à l'État « providentiel ». L'implication toujours active de l'Église dans l'enseignement justifie l'absence de critiques envers celle-ci. Les rares critiques à l'encontre de l'Église catholique concernent l'école secondaire accusée d'avoir favorisé « quelques privilégiés » (Histoire II, p. 88), sous-entendu les Tutsi. Ces minimes critiques n'empêchent pas le manuel de faire remarquer que « tous ces missionnaires étaient animés du même désir de faire sortir le peuple rwandais de l'ignorance » (Histoire II, p. 79). La fondation du journal Kinyamateka par les missionnaires est présentée comme moyen de transmettre des « valeurs essentielles » (5P, p. 152) à la population.

L'analyse des entretiens a montré que les scolarisés et les non-scolarisés reconnaissent les apports des missionnaires au développement humain, social et économique du pays. Les non-scolarisés (NSC) comblent de louanges celle qui « *a introduit l'instruction* (des membres de leurs familles ont pu étudier), *des hôpitaux et nous a sortis des ténèbres* » (14,HT,F,V,NSC). Ceux qui ont terminé l'école primaire et secondaire (SPS) ont généralement fréquenté des collèges tenus par les missionnaires (Pères Salésiens, Pères Jésuites, Frères de la Charité, Sœurs Blanches, etc.). Ils sont généralement contents de la formation reçue qui les place socialement au-dessus des nombreux illettrés et n'osent pas formuler de critiques envers cette Église. Une minorité de ceux qui ont étudié l'histoire à l'université (UHI) ou ont terminé la scolarité avant l'indépendance et ont vécu la période coloniale (SHE) pointent les aspects négatifs des missionnaires. Ils leur reprochent notamment d'avoir fait un lavage de cerveaux en anéantissant les pratiques religieuses traditionnelles et de s'être impliqués dans la politique. Si les non-scolarisés (NSC) partent de ce qu'ils voient ou entendent et si ceux qui ont appris l'histoire à l'école (SPS) se réfèrent à l'histoire scolaire dans leurs souvenirs, les deux derniers groupes (UHI et SHE), quant à eux, prennent du recul dans leur appréciation de l'Église. Ici c'est la variable « âge » qui entre en compte. Ce sont généralement les « plus âgés » qui formulent des critiques à l'encontre de l'Église, y compris dans le groupe des non-scolarisés. Avec l'âge et l'expérience de la vie, ils remettent en cause certaines pratiques des missionnaires sans toutefois condamner l'Église toute entière.

Par rapport à ce thème, nous ne trouvons pas de divergence entre les contenus de l'histoire scolaire et les propos de nos interlocuteurs. En effet, les différences entre les scolarisés et les non-scolarisés sont quasiment inexistantes. Les items autour desquels les divergences

apparaissent ne figurent pas dans les manuels. Il s'agit par exemple de l'item « jalousie ». Comme il s'agit d'un item qui oppose les élites, il semble normal que ce soient les scolarisés qui en parlent et que les non-scolarisés ne soient pas au courant, surtout que les enjeux se jouaient au sein de ces élites qui justement manipulaient la majorité de la population non-scolarisée. Cette injustice est imputable à l'évangélisation qui a permis que seuls les élèves tutsi soient orientés dans des filières professionnelles alors que leurs collègues hutu étaient dirigés dans des filières scientifiques sans espoir ni de poursuivre des études supérieures ni de trouver un emploi. Des items sur les décisions administratives des missionnaires sont évoqués en relation avec la période coloniale. En effet, la collaboration étroite entre les missionnaires et les autorités coloniales nous conduit à analyser le thème portant sur la colonisation belge.

### **Thème 5. Colonisation belge**

L'historiographie rwandaise commence avec la période coloniale. Ce sont les explorateurs et les premiers missionnaires qui ont consigné le passé des Rwandais par écrit. L'absence de la colonisation allemande dans cette étude se justifie par sa courte durée (1894-1916) et son impact quasi nul sur la société rwandaise.

L'analyse des entretiens nous a montré que ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance et ont lu l'histoire (SHE) ou ont étudié l'histoire à l'université (UHI) mentionnent fortement les réformes et les décisions politiques des Belges. En revanche, ceux qui ont appris l'histoire à l'école primaire et secondaire et ceux qui ne sont pas allés à l'école sont très peu nombreux à en parler. Les items mettent en scène à la fois les autorités de tutelle et le pouvoir monarchique. Les divergences notoires entre nos interlocuteurs se trouvent au niveau de la paternité des grandes décisions politiques (réforme Mortehan, mention ethnique sur les cartes d'identité, introduction des corvées - *akazi*, *shiku* - et de la chicotte - *kiboko*). L'histoire scolaire reste ambiguë sur les responsables de ces réformes dont les conséquences opposèrent les Hutu aux Tutsi. Ceux qui ont fait leur scolarité avant l'indépendance et ont lu l'histoire (SHE) et ceux qui ont étudié l'histoire à l'université (UHI) pensent que les autorités belges en sont responsables. Nous trouvons la confirmation de cette responsabilité belge chez Harroy (1984) et Logiest (1988). Ceux qui ont appris l'histoire à l'école primaire et secondaire (SPS) ou ne sont jamais allés à l'école (NSC) pensent que ces décisions furent introduites par la monarchie tutsi. Dans les discours populaires, cette responsabilité incombe aux Tutsi qui voulaient faire travailler les Hutu. C'était aussi le message du pouvoir qui ne voulait pas se mettre à dos l'ex-puissance coloniale alors qu'il en avait politiquement et économiquement besoin.

Rappelons que les manuels ne précisent pas qui est l'initiateur de ces décisions politiques. Ce qui nous conduit à penser à une information venant des scolarisés dont la tendance politique voulait compromettre les Tutsi. En effet, les conflits prenaient un caractère plus *ethnique* que politique. L'information ne pouvait pas provenir des non-scolarisés puisque ce sont des notions qui relèvent d'abord de l'historiographie. De plus, en dépit de l'absence des manuels spécifiques, l'histoire du Rwanda se retrouvait dans d'autres branches d'enseignement. Ce qui explique en partie l'influence de l'école dans l'interprétation du passé.

En mettant en parallèle les variables « scolarité », « ethnie » et « âge », ce sont généralement les Hutu non-scolarisés et « plus jeunes » qui accusent les Tutsi de ces changements. Ils répètent ce qu'ils ont entendu de l'*élite* rwandaise qui déformait son propre discours à des fins politiques. En revanche, les Tutsi sont plus nombreux que les Hutu à citer ces items en précisant qu'ils émanent des autorités belges. Ces items liés à la colonisation belge n'ont pas eu d'effet à court terme sur la population. C'est sur le long terme que ces décisions politiques furent préjudiciables aux Tutsi. Nous remarquons également des différences entre les « plus âgés » et les « plus jeunes ». Les premiers sont plus nombreux que les seconds à évoquer ces items dont ils attribuent la responsabilité aux Belges.

Concernant les documents *Mise au point* et *Manifeste des Bahutu* de 1957, ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance ou lu l'histoire (SHE) et ceux qui ont étudié l'histoire à l'université (UHI) mentionnent les deux documents alors que les scolarisés au primaire et au secondaire (SPS) ainsi que les non-scolarisés (NSC) se souviennent « beaucoup » du *Manifeste des Bahutu* et « peu » de la *Mise au point*. Le *Manifeste des Bahutu* est très présent dans les manuels et il fut longuement propagé dans les discours et les meetings populaires (via Kinyamateka, cf. Linden, 1999). Ceux qui ont appris l'histoire à l'école primaire et secondaire (SPS) et les non-scolarisés (NSC) mentionnent quasiment tous le *Manifeste*. L'influence de l'école fut importante dans la formation des souvenirs portant sur le *Manifeste des Bahutu* jusqu'à atteindre même les non-scolarisés.

Le croisement des items *Mise au point* et *Manifeste des Bahutu* avec les variables « ethnie » et « âge » a montré, à chaque fois, que le second était beaucoup plus cité que le premier. Ceci est le résultat de l'évocation importante du document *Manifeste des Bahutu* aussi bien dans les textes (scolaires et politiques) que dans les discours populaires.

### **Missionnaires et autorités coloniales : acteurs dans la construction des mémoires différenciées**

Comme le soulignent la plupart de nos interlocuteurs, les missionnaires et les autorités belges travaillèrent de concert pour évangéliser et coloniser le pays. Les propos rejoignent ceux de certains auteurs notamment De Lacger (1939) selon lequel « la victoire des Belges était dans le fond une victoire catholique et latine. Une alliance, inscrite dans les cœurs plutôt que dans les instruments diplomatiques, s'inaugurait entre l'Église et l'État. Les intérêts étaient solidaires » (p. 532). C'était une stratégie payante pour la satisfaction de leurs intérêts respectifs.

Les missionnaires, surtout par la voie de l'enseignement, la gestion et la direction des écoles, le recrutement des élèves, eurent leur part de responsabilité dans les décisions politiques. Les évêques, notamment Classe (1922-1945) et Perraudin (dès 1956), collaborèrent avec les Belges pour soutenir respectivement les Tutsi et les Hutu. De 1962 à 1994, l'Église garda son influence dans l'enseignement et la Belgique, par différents accords de coopération, resta politiquement présente avec des conseillers techniques au sein des ministères. Les dirigeants avaient sûrement besoin de ces deux partenaires. Ceci explique peut-être l'éloge que les manuels font de ces deux acteurs dans la vie socio-politique du Rwanda et le manque de critiques à leur égard. Ce qui expliquerait aussi dans le même ordre le rapprochement entre ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance et ont lu l'histoire (SHE) et ceux qui ont fait des études d'histoire à l'université (UHI) qui portent un regard critique sur ces institutions et se distancient de ceux qui ont fait l'école primaire et secondaire après l'indépendance (SPS) et ceux qui ne sont pas allés à l'école (NSC).

De Lacger (1939) : « Il ne s'y voit, en effet, dit-il, que fort peu de lézardes et de fissures. Le Ruanda certes ne fut pas à l'abri des séditions et des troubles, mais ceux-ci furent d'ordre politique et policier, non d'ordre social » (p. 58). Avant la colonisation, « les chefs de différents lignages se livrèrent un rude combat pour posséder les terres, lever des impôts ou exercer le pouvoir » (Timm, 1990, p. 8). Selon nos interlocuteurs, la colonisation va ajouter à ces conflits politiques et de « palais », des conflits de nature *ethnique*. Ceci renforcerait donc l'idée de ceux qui pensent que la haine interethnique serait le résultat d'une certaine politique initiée à la fois par les missionnaires et l'administration belge. Dans ce même ordre d'idée, la *mention ethnique* sur les cartes d'identité serait le *point de départ des tensions interethniques* comme l'explique Sebasoni (2000, pp. 99-110). L'interviewé numéro 2 (HT,M,V,NSC) – avec son âge

respectable : 93 ans – nous confirme une absence de haine interethnique avant l'arrivée des Belges (cf. supra, p. 173). Ce sont généralement les « plus âgés » qui reviennent sur cette vie en *harmonie* entre les Hutu et les Tutsi dans le Rwanda traditionnel.

### **Thème 6. Période de 1959 à 1962**

Cela dit, ce thème paraît être le chapitre central de l'historiographie rwandaise, de par son ampleur dans l'historiographie et dans les souvenirs d'une majorité de nos interviewés. D'abord, c'est la mort subite du Mwami Mutara III Rudahigwa qui crée la stupeur dans la population tant hutu que tutsi. Bien que les leaders hutu eussent déjà manifesté leur volonté de changements politiques et leur opposition à certaines décisions du Mwami, sa mort fut une grande surprise. Appuyés par la puissance tutélaire, les leaders hutu ont profité de ce décès pour accélérer la « Révolution » et refuser la monarchie. Ce fut alors le début d'une farouche opposition entre le parti UNAR à majorité tutsi et défenseur de la monarchie et le parti Parmehutu à majorité hutu et soucieux de prendre le pouvoir. Des antagonismes forts et passionnels caractérisèrent chaque camp. Les discours des leaders politiques avaient pour but de faire prendre conscience à la majorité de la population que les Hutu majoritaires avaient été dominés par les Tutsi minoritaires surtout dans les domaines politique et éducatif. L'orientation du débat politique sur la question *ethnique* devint le moyen le plus sûr des leaders du Parmehutu d'attirer un maximum de sympathisants. Le slogan était que la majorité politique devait correspondre à la majorité *ethnique*. La presse locale, dominée par le bimensuel catholique *Kinyamateka* relayait les discours politiques. La population, à majorité analphabète, ne faisait que du suivisme et était à la remorque des quelques leaders du Parmehutu. À la page 2 du numéro 11 du *Kinyamateka* daté du 1<sup>er</sup> juin 1958, un article donne le ton à travers le titre *Nimureke abagufi bivugire akarengane kabo* (Laissez les petits – sous-entendu les Hutu - exprimer leur souffrance). Dans ce contexte, le mot *abagufi* (petits de taille, donc Hutu) était opposé à *abarebare* (grands de taille, donc Tutsi). Cet article faisait suite aux écrits de Gitera (fondateur du parti APROSOMA) qui insistaient sur le clivage Hutu/Tutsi dont les symboles étaient d'une part le Mwami et le Conseil Supérieur du Pays à majorité tutsi et d'autre part la majorité hutu qui n'était pas représentée au sein du pouvoir. Dans un article du 1<sup>er</sup> avril de la même année, Rekeraho (un des lecteurs de *Kinyamateka*) relativise les écrits de Gitera en rappelant, avec exemples à l'appui, la collaboration et la bonne entente entre les Hutu et les Tutsi. Il revient sur la cohabitation de longue date, les mariages mixtes, l'existence de certains chefs hutu, la présence de certains Hutu au Conseil Supérieur du Pays, le partage de l'*ubukonde* (propriété terrienne), etc. En reconnaissant certains faits développés par Rekeraho, Gakwaya

(un des lecteurs de Kinyamateka) insiste sur la suprématie des Tutsi depuis des siècles, sur la forte présence des enfants tutsi dans les écoles des missionnaires et sur le fait que les élites hutu n'occupaient pas de postes administratifs et politiques. Au travers de ces deux personnages, le lecteur sent une connotation ethnique des débats. Les deux reflètent une lecture différente de l'histoire selon qu'on est Hutu ou Tutsi et non selon que l'on est scolarisé ou pas. Le fossé est important entre l'interprétation de l'histoire par les élites hutu et par celle des élites tutsi. Dans chaque camp le débat fut déplacé sur la question ethnique. Les leaders du Parmehutu voulaient jouer sur l'émotionnel et entraîner derrière eux la majorité des Hutu.

Cette période de 1959 à 1962 constitua ainsi un tournant historique pour le pays. Des luttes de pouvoir entre les partis politiques qui soutenaient la monarchie (UNAR, RADER) et d'autres qui voulait son abolition (APROSOMA, PARMEHUTU), dont les membres étaient Hutu et Tutsi, se transformèrent en conflits *ethniques*. Des Rwandais furent tués parce qu'ils étaient Tutsi. Kagame (1975) est l'un des auteurs qui raconte l'enchevêtrement des événements de cette époque. Pour raconter cette période douloureuse, le manuel *Histoire II* se réfère presque exclusivement à Reyntjens (1985) pour l'analyse et à Nkundabagenzi (1961) pour la citation des extraits des chartes des partis politiques. Les manuels de l'école primaire ne citent pas leurs sources.

Tableau 48 : Nombre de fois où un auteur est cité dans le manuel *Histoire II* (1989) pour la période de 1959 à 1962.

Auteur cité	Nombre de fois qu'il est cité
Reyntjens (1985)	15
Kagame (1975)	3
Nkundabagenzi (1961)	3
Logiest (1988)	2
Paternostre de la Mairie (1993, 1 <sup>er</sup> éd. 1972)	1
Résidence générale (Kigali)	1
Assemblée générale de l'ONU	1

Ce tableau montre clairement comment les auteurs des manuels scolaires ont largement mis le juriste belge à contribution. Son livre *Pouvoir et Droit au Rwanda. Droit public et Evolution Politique, 1916-1973* était devenu quasiment un dogme pour les élèves. À partir de cette

information, nous pouvons nous poser la question des relations entre le professeur Reyntjens et le Gouvernement de Habyarimana.

À lire ses écrits, nous pouvons le situer proche du régime de Habyarimana. Le manuel *Histoire II* a été élaboré en 1989 sous le régime de Habyarimana et après la conférence de la diaspora tutsi à Washington. L'hypothèse est que le gouvernement avait peur de la diaspora tutsi qu'il ne pouvait pas contrôler et que l'élaboration des manuels scolaires d'histoire était l'occasion de renforcer les différences entre Hutu et Tutsi aux yeux des élèves, des enseignants et de la population. Le levier *ethnique* était devenu une arme pour rassembler la majorité hutu autour du Président affaibli par la crise économique des années 1980.

L'analyse des entretiens et le croisement de la variable « période de 1959 à 1962 » avec la variable « scolarité » montre que ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance mais qui n'ont pas appris l'histoire à l'école (SHE) et ceux qui ont étudié l'histoire à l'université (UHI) se rapprochent dans leurs souvenirs et que ceux qui ont appris l'histoire à l'école primaire et secondaire (SPS) et ceux qui ne sont jamais allés à l'école (NSC) ont des souvenirs similaires. Les contenus des manuels se retrouvent dans les discours de ceux qui ne sont jamais allés à l'école. Il est par conséquent difficile de savoir quel souvenir provient de l'école ou en dehors de celle-ci. En revanche, nous pouvons penser que les scolarisés (SPS) ont raconté aux non-scolarisés (NSC) ce qu'ils ont appris à l'école et que ces derniers leur ont donné un accueil favorable. Aussi les non-scolarisés qui ont vécu la période de 1959 et ont été témoins de certains événements ont raconté ces faits à ceux qui sont nés après cette période. Le rapprochement entre les scolarisés (SPS) et les non-scolarisés (NSC) se justifie par l'importance accordée à l'écrit aussi bien par les scolarisés que par les non-scolarisés. Dans ce petit pays à majorité analphabète, le scolarisé jouissait du prestige social, d'où d'ailleurs l'appellation « élite » pour ceux qui avaient terminé l'école secondaire. Les meetings populaires des élites enflammaient les foules attentives. N'ayant pas d'autres repères et fascinés par ces discours, les non-scolarisés les accueillèrent comme des paroles de libération. Passant de bouche à oreille selon la caractéristique de la société africaine en général, ces informations se répétaient et se transformaient selon le sentiment de chacun.

Les interlocuteurs qui ont suivi l'histoire à l'université (UHI) et ceux qui ont terminé leur scolarité avant 1962 (SHE) se distancent des deux premiers groupes. Pour le groupe UHI, c'est



le niveau de formation qui leur donne du recul alors que pour le groupe SHE c'est le fait d'avoir vécu les événements de 1959 à 1962.

La prise en compte de la variable « ethnique » témoigne d'un écart entre les Hutu et les Tutsi beaucoup plus important que l'écart entre les scolarisés et les non-scolarisés. Les souvenirs liés à cette période sont d'ordre plutôt *ethnique* que scolaire. Au regard des souvenirs de nos interlocuteurs, nous pouvons donc dire que les Hutu et les Tutsi n'ont ni les mêmes souvenirs ni la même lecture des événements de cette période.

La combinaison des deux variables « scolarité » et « ethnique » montre que les non-scolarisés se rapprochent des Hutu et s'opposent à ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance et ont lu l'histoire (SHE) qui eux se rapprochent des Tutsi. Cela s'explique également par le fait que les non-scolarisés sont majoritairement hutu : 19 Hutu contre 9 Tutsi. De plus, ceux qui ont terminé leur scolarité avant 1962 sont pour la plupart tutsi. En lisant les retranscriptions des entretiens pour ce thème, nous remarquons que les Hutu se sont plus longuement exprimés que les Tutsi. Ils se sont sentis à l'aise pour parler de cette période dont les principaux événements pour eux sont *la victoire du Parmehutu* au référendum et *l'abolition de la monarchie*. Les Tutsi avaient de la peine à évoquer cette période qui rappelait de mauvais souvenirs. Ils parlaient d'un membre de famille tué ou forcé à l'exil soit à l'intérieur du pays, soit à l'étranger. Le vocabulaire est limité et les termes impropres lorsqu'il s'agit d'évoquer un deuil.

La mise en parallèle des variables « scolarité » et « âge » montre deux grandes oppositions. Tous ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance et lu l'histoire (SHE) « ont vécu » la période de 1959 (V) et tous ceux qui ont appris l'histoire à l'école primaire et/ou secondaire (SPS) « n'ont pas vécu » cette période (NV). L'opposition entre les deux modalités expliquerait-elle l'écart *entre l'histoire vécue et l'histoire racontée* ? Le principal enseignement est l'opposition entre les formes lexicales des non-scolarisés (NSC) et les formes de ceux qui ont terminé la scolarité avant 1962 et ont lu l'histoire (SHE). De plus, nous constatons également que la variable « ethnique » est plus déterminante que la variable « scolarité ». Autrement dit nos interlocuteurs de 2001 semblent avoir des souvenirs entachés plus par des colorations ethniques que par une analyse critique des faits.

Sur ce thème sensible par les récits dont il est chargé, nous sommes en relation avec une moitié d'interlocuteurs (27/54) qui ont vécu les événements de 1959 et une moitié (27/54) qui n'ont

pas vécu ces mêmes événements. Les premiers ont encore dans leur mémoire les images et les échos des événements. Ils les racontent avec leur version personnelle de témoins directs. Les seconds ont entendu ou lu des récits de ces événements. Ils ont par conséquent des versions déformées par différents intermédiaires.

Il ressort nettement de nos entretiens que nos interlocuteurs se souviennent beaucoup plus de la victoire du Parmehutu et du référendum que du refus de la monarchie par la population. En cette période de fin 1961, la chute du Mwami semble acquise pour les leaders hutu. En revanche, les partis politiques se disputent la majorité à l'Assemblée nationale. Les deux grands partis en opposition, l'UNAR et le PARMEHUTU mènent une campagne d'intimidation, chacun calomniant l'autre. Les leaders s'adressent à une population illettrée, d'où l'insistance sur la couleur à choisir. La victoire du Parmehutu est donc celle de la *couleur rouge*.

Une fois l'indépendance obtenue, le Parti Parmehutu décréta le système à parti unique et eut le monopole du pouvoir tant attendu. Cette victoire rencontra un écho dans les programmes et les directives scolaires de l'enseignement primaire et secondaire, notamment à travers les cours de « Civisme » (éducation civique) et d'histoire du Rwanda. Faute de manuels scolaires pour accompagner ces programmes, il revenait aux enseignants d'user de leur culture générale pour transmettre des « connaissances ». Or, dans cette période de tensions *ethniques*, la culture générale venait des discours politiques de l'*équipe gagnante*. Les enseignants devaient transmettre *l'histoire racontée*.

Si nous partons de l'hypothèse qu'il faut un siècle pour que les éléments de mémoire se transforment en histoire, nous comprenons que le passé le plus récent se pacifie moins vite que le passé lointain. Sur les éléments lointains la *scolarité* est déterminante alors que sur les éléments proches l'*ethnie* surpasse la scolarité dans les souvenirs. C'est le cas pour la période de 1959 à 1962 qui concerne le début des conflits d'ordre *ethnique*. Les références scolaires sont éclipsées par les considérations mettant en opposition les Hutu et les Tutsi. L'explication de cette tendance se retrouverait également dans le fait que les non-scolarisés sont plus nombreux que les scolarisés et majoritairement hutu. Sur des faits où l'émotion prend de l'importance, la raison et l'absence de recul laissent la place à la facilité.

## Thème 7. Rwanda indépendant (1962-1994)

L'historiographie portant sur la période du Rwanda indépendant consiste à relater les réalisations dans les domaines administratif, social, sanitaire, scolaire, etc. ainsi que les problèmes politiques. Le problème politique auquel le pays fait face après son indépendance est connu sous l'expression « problème des *Inyenzi* » (cf. supra, p. 69) (Kagame, 1975). Ces Tutsi réfugiés à l'étranger de 1959 à 1960 et en 1963 étaient perçus comme des ennemis de la République puisque leurs attaques constituaient une menace contre la démocratie. À cause de ces attaques, le terme d'*Inyenzi* fut attribué par les Hutu à tous les Tutsi, qu'ils soient de l'extérieur ou de l'intérieur. Le fait d'appeler un groupe par un autre nom s'est aussi produit entre les Français et les Allemands. Pendant la Première Guerre mondiale, les Français utilisaient le terme « Uhlans »<sup>108</sup> pour parler des soldats allemands, « comme si la sonorité lugubre du mot évoquant le cri sinistre d'un animal nocturne était de nature à justifier la peur » (Bozon & Thiesse, 1984, p. 258). Dans les récits sur la Seconde Guerre mondiale, les Français interviewés par les auteurs parlent de la « Cinquième colonne » de juin 1940 (Bozon & Thiesse, p. 259) comme s'il y avait une peur à prononcer le mot « allemand ». Ce n'étaient plus des Allemands, c'était un mystérieux et méchant groupe humain représenté par un chiffre. Comme si c'était pour conjurer un mauvais sort, il y avait dans les deux cas utilisation d'un qualificatif insultant pour parler de l'adversaire.

Les contenus des manuels scolaires sur cette période s'attardent sur la « guerre des *Inyenzi* » accusés d'avoir perturbé l'ordre public et par conséquent d'avoir ralenti le développement économique. Les contenus des manuels sur la deuxième République mettent l'accent sur les circonstances du Coup d'État en justifiant sa nécessité et en le qualifiant de « coup d'État moral ». Les manuels se veulent d'expliquer l'événement aux jeunes générations. En guise de complément, ils évoquent la création du Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement (MRND) comme garant de l'unité nationale après les conflits de 1972 et 1973 imputés au régime de Kayibanda<sup>109</sup>.

Nous relevons des entretiens que l'item « guerre des *Inyenzi* » (GINYENZI) est cité par tous ceux qui ont fait l'école primaire et secondaire (SPS), trois quarts de ceux qui ont étudié l'histoire à l'université (UHI) et trois quarts des non-scolarisés (NSC). Ceux qui ont terminé

---

<sup>108</sup> Soldats armés de lances dans les anciennes armées allemandes.

<sup>109</sup> Tous les manuels scolaires d'histoire (à part celui de Heremans) ont été élaborés pendant la deuxième République.

l'école avant l'indépendance et ont lu l'histoire (SHE) sont moins de la moitié à avoir mentionné cet item. Ceux qui ont fait l'école primaire et secondaire (SPS) suivent le manuel *Histoire II* (1989) qui consacre quatre pages sur cette « guerre des *Inyenzi* ». Nous avons croisé la variable GINYENZI avec la variable « ethnie » et nous avons constaté que tous les Hutu (30) évoquent l'item alors que les Tutsi ne sont que 9 sur 22. L'introduction de la variable « âge » conduit à une différence entre les « plus jeunes » (89%) qui sont beaucoup plus nombreux que les « plus âgés » (59%) à parler de cet item. De ces trois variables indépendantes, l'*ethnie* paraît la plus déterminante dans les souvenirs de cet item.

Le croisement des variables indépendantes « scolarité », « ethnie » et « âge » montre que ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance et ont lu l'histoire (SHE) sont plutôt tutsi et « plus âgés ». Ce qui expliquerait la position de ces interlocuteurs sur l'item de la « guerre des *Inyenzi* ». Ces interviewés ne souhaitent pas se condamner eux-mêmes puisque certains d'entre eux étaient dans la politique de 1959 à 1962. Nous sommes face à un événement récent dont beaucoup de Rwandais furent témoins. Même si l'information se trouve dans le manuel *Histoire II* (1987), nous pensons que c'est plutôt l'environnement familial et social qui en fut l'écho.

Concernant les items relatifs aux qualités du Président Kayibanda (GKBPRESI) et aux massacres des Tutsi en 1963 (MASSTS63), ils sont « moyennement » évoqués par les trois groupes de ceux qui savent lire et écrire (SPS, UHI et SHE) et « beaucoup » mentionnés par les non-scolarisés. Affirmer à la fois que Kayibanda était un bon président et reconnaître les massacres des Tutsi en 1963 laisse l'observateur perplexe. Cela signifie que Kayibanda n'aurait pas eu de lien avec ces massacres. Or, à la lecture de ses discours de 1960 et 1964 (Linden, 1999), sa responsabilité dans ces événements ne fait aucun doute. Par son statut de Président, l'hypothèse est qu'il aurait donné l'ordre de se venger sur les Tutsi de l'intérieur contre les attaques des Tutsi venus des pays limitrophes.

Les scolarisés qui ont étudié l'histoire à l'école primaire et secondaire (SPS) sont moins de la moitié à citer les qualités du Président Kayibanda. L'auraient-ils oublié pour autant ? Nous formulons deux hypothèses. La première est fondée sur les contenus des manuels (*Histoire II*, 1989) qui critiquent le régime de Kayibanda et valorisent le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement (MRND), parti unique et parti-État du Président Habyarimana (1973-1994). Le Parti Parmehutu de Kayibanda et les intrigues internes auraient conduit aux

conflits de 1973 qui auraient justifié le Coup d'État de Habyarimana. La deuxième hypothèse tient compte de la situation politique actuelle (2001) où le Parti politique de Kayibanda, le Parmehutu, est accusé d'avoir été l'instigateur de la guerre civile de 1959. Ces deux hypothèses pourraient être résumées en une : Ces interlocuteurs scolarisés procèdent à une lecture, à une écoute et à une réception sélectives construites sur les conceptions antérieures. Il y a une distanciation par rapport aux items relevant de la période récente et critiqués par l'actualité.

Par rapport aux items portant sur la deuxième république (1973-1994), plus de trois quarts des non-scolarisés relèvent que Habyarimana était un bon Président (JHBPRESI). Ceux qui ont appris l'histoire à l'école (SPS) sont moins tentés d'affirmer les qualités du Président Habyarimana. Pourtant les manuels scolaires rappellent avec force les objectifs du Coup d'Etat et du parti MRND. Si les scolarisés (SPS) mentionnent rarement cet item, l'hypothèse est qu'ils prennent de la distance d'un pouvoir accusé par le gouvernement actuel de Kigali d'avoir organisé le génocide de 1994. Ceux qui ont terminé l'école avant l'indépendance et ont lu l'histoire (SHE) ou ont étudié l'histoire à l'université (UHI) préfèrent mettre l'accent sur l'origine des massacres de 1973 et de leurs conséquences. Ils parlent d'un conflit qui a opposé les Hutu du Nord à ceux du Sud et dans lequel les Tutsi devenaient des boucs émissaires (item MASSTS73). L'item portant sur la mort des Tutsi en 1973 figure dans les manuels mais l'item centré sur les conflits entre les Hutu du Nord et ceux du Sud n'y figure pas. Les manuels ayant été élaborés après 1973, il aurait été étonnant qu'ils mettent en cause la prise de pouvoir de Habyarimana. D'après l'interlocuteur « *10,HT,M,V,SHE* », Habyarimana serait à l'origine de la « dissidence » des Hutu du Nord contre ceux du Sud (cf. supra, p. 218). Le croisement de l'item avec les variables « ethnie » et « âge » donnent des résultats non-significatifs.

Dans certains cas, ceux qui ont appris l'histoire à l'école (SPS) se rapprochent de ceux qui ne sont jamais allés à l'école (NSC) ; tandis que les interviewés du groupe UHI se rapprochent de ceux du groupe SHE. Ce positionnement des groupes n'est pas nouveau. Nous l'avons constaté ailleurs. Nous pensons que les interviewés UHI et SHE, à plusieurs reprises, prennent du recul accompagné d'une certaine critique de la situation. En revanche, les interviewés des groupes SPS qui ont appris cette histoire du Rwanda à l'école primaire et secondaire n'ont pas suffisamment de recul et s'arrêtent aux faits facilement décelables. Pour ce faire, ils se rapprochent dans leur analyse de la situation des interviewés NSC qui n'ont pas été à l'école. Nous pensons que cela est dû au fait que les manuels scolaires ont tendance à donner une histoire événementielle qui se limite aux faits et aux dates. De plus, les contenus des manuels ne

permettent pas aux élèves de se poser des questions, mais leur livrent des faits à retenir par cœur. C'est ce que rappelle l'interviewé 18 : « *Les séances des cours d'histoire ne se limitaient-elles pas à copier le contenu du manuel au tableau noir pour que les élèves puissent prendre notes ?* » (18,TS,M,NV,UHI). Il ajoute : « *...à l'examen, c'est la formule souvent utilisée « rendez-moi mes notes » qui était de mise. Personnellement je posais des questions dont les réponses exigeaient d'avoir bien mémorisé le contenu* ». Dans le même ordre d'idées, l'interviewé 23 reconnaît l'utilisation stricte du manuel mais ajoute qu'il se documentait : « *Quand j'enseignais l'histoire du Rwanda, je me référais à ce document mais j'essayais d'aller au-delà. Je lisais d'autres livres comme ceux de Kagame et je préparais mon cours. Je n'ai plus malheureusement mes notes de préparation* » (23,HT,M,NV,UHI).

Un retour sur les différents thèmes abordés et les items relevés au cours des entretiens montre une convergence entre les contenus des manuels scolaires et les conceptions de nos interlocuteurs surtout sur un passé lointain. Des personnes témoins de cette histoire n'étant plus de ce monde pour donner leurs versions des faits, les documents constituent les sources de référence privilégiées pour les historiens. Plus un document date, plus différents historiens ont eu le temps de l'analyser et de le confronter aux autres sources. Pour le cas du Rwanda, l'historiographie portant sur les trois premiers thèmes a défendu les mêmes thèses jusque dans les années 1970 comme le souligne Chrétien (2000). L'histoire scolaire s'étant fortement référée à cette historiographie, nous observons une convergence entre ces contenus et les souvenirs des scolarisés. En revanche, lorsque les faits racontés dans les manuels sont proches et que des témoins existent encore, les sources extra-scolaires prennent le dessus sur l'histoire scolaire pour forger des mémoires.

Au travers des entretiens réalisés au cours du premier séjour (en 1999), nous avons constaté que nos interlocuteurs se référaient à la situation sociale et politique du pays. Le génocide était présent dans les discours. À l'issue de l'analyse des manuels et du choix des sept thèmes, nous avons interrogé nos interlocuteurs sur les causes du génocide et les mesures à prendre en vue d'une réconciliation nationale. Notre thèse porte bien sur la période de 1962 à 1994 et sur les sept thèmes analysés qui figurent dans l'historiographie et dans les manuels scolaires. Lors de notre second séjour au Rwanda (2001), nous avons interrogé nos interlocuteurs sur les sept thèmes et nous en avons ajouté un huitième sur le génocide. Ricoeur (1985) rappelle que nous pensons et parlons du passé en fonction du présent et de notre projet d'avenir. Au cours des entretiens (en 1999 et en 2001), nous avons constaté que les interviewés racontaient le passé en

se référant au contexte social et politique dans lequel ils se retrouvaient. Le génocide était présent. Afin de mettre nos résultats d'entretiens en perspective, nous proposons au lecteur une analyse du thème portant sur le génocide.

## **7.2. Réflexions sur le génocide comme grille de lecture des résultats**

Le génocide de 1994 a été organisé par un groupe contre un autre. Lors de nos entretiens (7 ans après), le mal rwandais était - et reste encore - dans les mémoires. Le regard que nos interlocuteurs portaient sur le génocide et sur la capacité des Rwandais sinon à se réconcilier, du moins à « vivre ensemble » - pour reprendre le titre du livre « To Live Together » de Halpérin (1997) – nous était pertinent pour comprendre leur lecture des sept thèmes.

### **7.2.1. Causes du génocide selon nos interlocuteurs**

La lecture des entretiens nous a permis d'abord d'établir des catégories de réponses et des codes correspondants pour ensuite dégager quatre raisons principales du génocide de 1994. Le travail « manuel » de codage nous a conduit finalement à l'utilisation du logiciel SPSS. Nous avons retenu deux modalités de la variable : « peu évoqué » et « beaucoup évoqué ».

Les principales causes du génocide selon nos interlocuteurs sont :

- A. L'attaque du Front Patriotique Rwandais (FPR-Inkotanyi) de 1990 (code FPR)
- B. Le pouvoir de Habyarimana (code FAR)
- C. Les événements de 1959 et leurs conséquences après l'indépendance (code a1959s)
- D. La période coloniale (code PERCOL)

Nous avons mis en relation ce que pensent nos interlocuteurs avec les variables « âge », « ethnie » et « sexe ». Nos interlocuteurs se distinguaient au travers de leurs propos en mentionnant un ou plusieurs motifs à la fois.

Le croisement de la variable « causes du génocide » avec la variable « âge » présente des différences significatives entre les interviewés ( $p \leq .01$ ). Les interviewés qui ont « vécu » la période de 1959 ont « beaucoup évoqué » le thème (70%) alors que les interviewés qui « n'ont pas vécu » cette période l'ont « peu évoqué ». Ils sont 70% à ne l'avoir pas évoqué. Nous n'avons pas trouvé de différences significatives avec les variables « ethnie » et « sexe ». Pour mieux comprendre les disparités intéressantes et significatives, nous avons croisé chaque item de la variable « causes du génocide » avec chacune des variables indépendantes.

### **A. Item « FPR »**

L'item est évoqué par 17 interviewés sur 54 (31%). Même si ce nombre est en dessous de la moitié, il mérite d'être relevé. Selon ces interviewés, l'attaque du Front Patriotique Rwandais de 1990 est à l'origine du génocide. Cette attaque aurait aggravé la peur des Hutu vis-à-vis des Tutsi. Il fallait par conséquent « massacrer » avant de « se faire massacrer ». Les « Inyenzi », que l'on croyait avoir démantelés, revenaient, lourdement armés et prêts à prendre le pouvoir. Cet ennemi longtemps combattu comptait des complices dans le pays et la « logique » voulait qu'on se venge sur le voisin tutsi le plus proche.

Le croisement de l'item avec la variable « ethnie » présente des différences significatives ( $p \leq 0.01$ ). Aucun Tutsi n'évoque l'item alors qu'il est mentionné par 16 Hutu sur 30 (53%) et un Twa du groupe NSC. Le croisement de l'item avec les variables « âge » et « sexe » n'aboutit à aucune différence significative. Des extraits pertinents des entretiens permettent de mesurer la nature des accusations portées contre le Front Patriotique Rwandais.

*- Le génocide fut planifié depuis 1990. Si le FPR n'avait pas attaqué, le génocide n'aurait pas eu lieu (7,HT,M,V,NSC).*

*- Avec l'attaque du FPR en 1990, les Hutu se sont sentis menacés. C'est donc le FPR qui fut à l'origine du génocide. À la mort de Habyarimana, les Hutu se sont sentis attaqués, ils ont eu peur et ont voulu se défendre. Le génocide a été alors planifié (yarateguwe) (30,HT,M,NV,NSC).*

*- Le génocide est difficile à expliquer. L'attaque du FPR a engendré une grande peur parmi la population. Les Hutu ont eu peur du FPR. La tactique était de prendre les Tutsi et les tuer. Tout était planifié, les chansons de Bikindi disaient : BAZABATSEMBATSEMBA, BAZABAMARAHU, UJYA GUTWIKU URWIRI ARARWEGERANYA (on va les exterminer, on va les massacrer ; pour bien brûler le chiendent sec, il faut le rassembler et en faire un tas) (46,HT,M,NV,NSC).*

Les explications fournies par la quasi-totalité de ceux qui évoquent cet item font état d'une grande peur des Hutu vis-à-vis du FPR. Cette peur engendra les massacres systématiques des Tutsi et des Hutu qui s'y opposaient.

### **B. Item « le pouvoir de Habyarimana »**

L'item est cité par 30 interviewés sur 54. Par « le pouvoir de Habyarimana », il s'agit aussi bien de l'homme lui-même, de son armée (les Forces Armées Rwandaises ou FAR), des *Interahamwe* (milice de son parti MRND) que de son entourage proche *akazu*. Les interviewés mentionnent souvent ce qu'ils appellent « inda nini » (littéralement « grande envie de manger » mais surtout de « remplir le ventre »). Cette attitude se traduit par la corruption et le copinage. C'est ce que Bayart (1989) et Misser (1995) appellent « la politique du ventre » ou que Sebasoni (2000, p. 95) nomme « le culte du ventre ».



Le croisement de l'item respectivement avec les variables « âge » et « ethnie » montre une tendance chez les « plus jeunes », Hutu ou Tutsi, à attribuer la responsabilité du génocide au pouvoir de Habyarimana. Nous avons choisi deux citations qui mettent en cause Habyarimana et son pouvoir.

- *C'est le pouvoir de Habyarimana qui est à l'origine des massacres et du génocide. Les autorités ont demandé aux Hutu de tuer les Tutsi et ils l'ont fait. Ils nous disaient qu'il fallait tuer les Tutsi, que sinon ils allaient nous tuer. Le pouvoir peut tout demander à la population. Si le pouvoir d'aujourd'hui demande de tuer, ça se reproduira. Ceux qui ne tuaient pas étaient mal vus par les autres Hutu surtout lorsqu'ils cachaient les Tutsi (13,HT,M,NV,NSC).*

- *C'est « le culte du ventre ». Vouloir tuer l'autre pour posséder ses biens. Moi je n'ai pas eu de problèmes avec les Tutsi. Ils m'ont donné des vaches. Ce sont les politiciens qui demandaient de tuer. Les bourgmestres (maires) et les conseillers communaux appelaient à tuer les Tutsi pour reprendre leurs biens. Notre bourgmestre a vendu très cher les biens des Tutsi, il a pris tout l'argent et est parti au Congo. Il est parti après avoir tué et fait tuer les Tutsi. Les autorités avaient le pouvoir et dans ce pays, il faut obéir. Mais il est vrai que les gens voulaient tuer. On disait qu'il fallait tuer les Tutsi, prendre leurs biens pour devenir riches. Les Hutu pensaient ainsi pouvoir vivre seuls dans le pays. Ils ont échoué car les Tutsi sont encore là et de surcroît ils nous gouvernent (2,HT,M,V,NSC).*

Les « plus jeunes » évoquent ce passé récent qui concerne l'attaque du FPR et le pouvoir de Habyarimana. Les « plus âgés », quant à eux, évoquent des souvenirs lointains, notamment la période de 1959.

### C. Item « événements de 1959 à 1962 »

En 1959 auraient débuté, selon 39 interviewés sur 54 (72%), les troubles que le pays connaîtra jusqu'au génocide de 1994. Nous avons croisé à la fois la variable « années 1959 à 1962 » (A1959S) et les variables « ethnie » et « âge ».

**Tableau 49 :** Croisement de la variable « années 1959 à 1962 » (A1959S) et les variables « ethnie » et « âge ».

**A1959S \* ethnie \* vécu ou non-vécu Crosstabulation**

vécu ou non-vécu				ethnie			Total
				Twa	Hutu	Tutsi	
30-54 ans (non-vécu)	A1959S 0	Count		12	3	15	
		% within ethnie		75	30	56	
	1	Count	1	4	7	12	
		% within ethnie	100	25	70	44	
	Total	Count	1	16	10	27	
		% within ethnie	100	100	100	100	
55-94 ans (vécu)	A1959S 0	Count	1	6	1	8	
		% within ethnie	100	43	8	30	
	1	Count		8	11	19	
		% within ethnie		57	92	70	
	Total	Count	1	14	12	27	
		% within ethnie	100	100	100	100	

$\chi^2(2)=6.345, .01 < p \leq .05$ , pour ceux qui n'ont pas vécu la période de 1959.

$\chi^2(2)=6.160, .01 < p \leq .05$ , pour ceux qui ont vécu la période de 1959.

Ce tableau montre des différences entre les Hutu et les Tutsi et entre ceux qui ont vécu la période de 1959 et ceux qui ne l'ont pas vécue. Parmi les « plus jeunes », ce sont les Tutsi qui citent l'item et parmi les « plus âgés » le nombre de Tutsi mais aussi de Hutu qui l'évoquent, augmente. Ce qui signifie que l'item est cité plutôt par les Tutsi qui ont connu les événements des dernières années coloniales. Pour accompagner les chiffres du tableau, nous avons choisi des extraits d'entretien qui nous font comprendre ce qui s'est passé en 1959.

*- Le génocide était planifié depuis 1959. Même si Habyarimana n'avait pas été tué, le génocide aurait eu lieu. Les Tutsi ont été tués en 1959, 1963, 1964 et 1973. Certains Hutu pensaient en finir avec eux mais il est difficile d'éliminer un peuple (9,TS,M,V,NSC).*

*- Le génocide prend ses racines dans l'administration interne. Depuis la révolution de 1959, il y a eu des massacres de Tutsi et Kayibanda a mis en avant les Hutu. Pour lui, les Tutsi étaient des étrangers. Habyarimana a continué cette politique et est même allé plus loin car il a favorisé le régionalisme en plus de la ségrégation ethnique. Le génocide de 1994 était le « summum ». La criminalité contre les Tutsi a existé depuis 1959 (10,HT,M,V,SHE).*

*- L'historien que je suis a de la peine à déterminer les causes directes du génocide. Il s'agit des propagandes lentes de 1959. Il y a un lien entre 1959, 1963, 1973 et 1994. Après 1991, le MRND et ses partis satellites avaient une politique de division. Ngeze Hassan et Radio Télévision Libre des Mille collines (RTLM) puisaient leurs arguments dans les événements de 1959 et dans les écrits de Gitera (23,HT,M,NV,UHI).*

*- La conscience des Hutu en 1957 par leur Manifeste et en 1959 par leur révolution constituent le point de départ de cette conscientisation des Hutu. 1994 a confirmé la cristallisation des esprits et la montée de la haine. Mais était-ce vraiment un problème ethnique comme on l'a souvent répété ou s'agissait-il d'un problème politique ? Il y a de la mystification. Les Tutsi furent à chaque fois les boucs émissaires (37,TS,M,NV,SPS).*

Les propagandes ethnistes des partis PARMEHUTU et APROSOMA justifiaient les conflits entre les groupes de population.

#### **D. Item « PERICOL »**

Trente interlocuteurs cherchent les causes du génocide dans la période coloniale. En tenant compte des variables « ethnie » et « âge », nous ne trouvons aucune différence significative. L'item est mentionné par les Hutu et les Tutsi et par les « plus jeunes » et les « plus âgés ». Cependant, nous avons relevé une tendance. Ce sont des interviewés qui ont connu la période coloniale qui la mettent en cause. Nous citons trois extraits d'interviewés d'âge, d'ethnie et de niveau scolaire divers pour illustrer le regard porté à la période coloniale.

*- Moi le génocide ne m'a pas surpris ; c'est l'histoire qui nous y a conduits. Le génocide est arrivé parce qu'il devait arriver. Notre passé nous y a conduits. C'est à cause de toutes les stratégies de pouvoirs qui se sont succédées. C'est le fruit des différentes politiques. Si vous lisez l'histoire du Rwanda du temps colonial, vous trouvez des éléments susceptibles d'être les causes lointaines du génocide (1,HT,M,NV,UHI).*

*- Les causes du génocide sont dans l'histoire du pays. Il faut remonter dans les années 1934 avec l'introduction de la carte d'identité et la mention ethnique de Hutu, Tutsi et Twa voulues par les Belges. Ce fut le début des divisions entre les Rwandais. Ces divisions continuèrent en 1957 à travers les documents qui furent publiés sur ce qu'on appela le problème Hutu/Tutsi. En 1959, Rudahigwa fut tué par les Belges et ce sont les Tutsi qui furent accusés de l'avoir tué. Harroy dit dans son livre que Rudahigwa aurait été tué par les Tutsi mécontents de la suppression de l'Ubuhake. En 1994, les Hutu continuèrent ce qu'ils avaient commencé en 1959. Il y avait une volonté depuis 1959 d'extermination des Tutsi. Dans les années 1960, certains Hutu dirent qu'il fallait tuer tous les Tutsi pour que les enfants qui naîtront dans 50 ans et qui étudieront l'histoire demandent à quoi ressemblait un Tutsi (15,TS,M,V,SHE).*

- Pour comprendre le génocide de 1994, il faut retourner en arrière dans l'histoire. Des tensions commencent au moment de la création des cartes d'identité et de la mention ethnique. Ce sont des causes éloignées (4,TS,F,NV,SPS).

### 7.2.2. Discussion autour des causes du génocide

Le fait que le nombre d'interviewés qui mentionne chacun des items de la variable ne soit pas élevé prouve qu'il n'y a pas une seule cause du génocide qui serait plus importante que les autres. Le génocide serait le résultat d'une multiplicité de facteurs dont chacun constitue un maillon de la chaîne.

En regardant de près et parallèlement les quatre items de la variable, nous constatons que d'un côté les items « FPR » et « pouvoir de Habyarimana ou FAR », qui relèvent de l'histoire récente, sont cités plutôt par les interviewés *non-scolarisés*, Hutu ou qui *n'ont pas vécu* la période de 1959. Ceux qui mentionnent le « pouvoir de Habyarimana » renvoient la responsabilité aux dirigeants de l'époque. Même si on admet la responsabilité du pouvoir, on ne peut pas passer sous silence la responsabilité de ceux qui ont participé au génocide. On ne peut pas tuer son voisin parce que le pouvoir l'a dit. Il y a la responsabilité morale de celui ou celle qui tue. De l'autre côté les items « les événements de 1959 et ses conséquences » et la « période coloniale », qui appartiennent à l'histoire lointaine, sont cités plutôt par des interviewés tutsi ou ayant connu les événements de 1959.

En plus des principales causes du génocide citées par la plupart de nos interlocuteurs, il s'en trouve une évoquée par trois des interviewés : il s'agit du *complexe d'infériorité* ressenti par les Hutu.

- Les Hutu ont toujours eu un complexe d'infériorité et voulaient supprimer les Tutsi, qui pour eux étaient gênants. Même en ayant le pouvoir, les Hutu se sentaient inférieurs. Ils n'étaient jamais satisfaits en voyant les Tutsi (8,TS,M,NV,UHI).

- Le génocide a été préparé depuis longtemps. Le complexe qu'on a mis dans la tête des Hutu, jusqu'au point où cela devienne un complexe viscéral, est entré dans la conscience et fait toujours mal. A l'époque où le Blanc était la référence de civilisation, imagine qu'on te dise que telle ou telle personne est plus belle que toi, qu'elle a des origines européennes et que toi tu n'es pas beau et que tu as des origines bantoues. C'est ce qu'on racontait aux Hutu et aux Tutsi. Les Hutu comme les Tutsi ont grandi avec cette image du Tutsi beau et de sang européen et du Hutu pauvre et d'origine noire. On a dit que les Tutsi étaient intelligents et malins comme des serpents. Les Blancs donnaient l'image du serpent qui a trompé Adam et Eve. Résultat, non seulement il faut se méfier du serpent, mais en plus il faut le tuer si on l'attrape, car il peut faire mal (37,TS,M,NV,SPS).

- Le génocide a eu lieu parce que les écrits sur l'histoire du Rwanda ont insisté sur les différences et les inégalités sociales et raciales. Cela a engendré un complexe d'infériorité chez les Hutu et de supériorité chez les Tutsi. Prenez deux docteurs en mathématiques, un Hutu et un Tutsi, ayant fréquenté la même université. Vous leur donnez un même job et un même salaire. Tant qu'il verra le Tutsi, le Hutu aura le sentiment d'infériorité. Sinon, comment expliquer la peur des 85% de Hutu contre les 14% de Tutsi, peur qui va jusqu'à organiser un génocide ? (34,TS,M,V,UHI).

Ces trois citations provenant des Tutsi mettent en avant un complexe apparent d'infériorité chez les Hutu et de supériorité chez les Tutsi. Aucun Hutu interviewé ne parle de complexe quel qu'il soit. Reyntjens (1994) affirme que les Hutu « manquent de confiance en eux » à cause du « sentiment d'infériorité qui les anime » (p. 132). Si complexe il y a, il n'est pas venu de lui-même. Autrement dit il a été créé ou favorisé. Les premiers écrits sur l'histoire du Rwanda dissertent sur les caractéristiques physiques des uns et des autres. Les Tutsi reçurent des éloges et les Hutu furent couverts de propos dénigrants. Pagès (1933) et De Lacger (1939) furent des auteurs de référence. Le premier parle des différences physiques et le second y ajoute des considérations d'ordre racial et économique.

Bien que ces écrits couvrent d'éloges les Tutsi, d'autres les salissent sciemment. Kandt, Résident impérial allemand (cité par Barahinyura, 1992), dévalorise et dénigre le Tutsi :

Etre riche et puissant, pouvoir jouir de la vie dans l'inaction, voilà la quintessence de sa sagesse, l'idéal qu'il cherche à réaliser avec la plus grande malice et sans le moindre scrupule ; chaque individu pour soi et l'ensemble des Batutsi contre le peuple assujéti des Bahutu et des Batwa. (p. 24)

Ces différents écrits, qu'ils proviennent des premiers explorateurs, des responsables coloniaux allemands et belges et des missionnaires, ont favorisé les divisions. Nous avons vu par exemple que dans les premières années de l'enseignement, les Tutsi étaient les seuls acceptés dans les écoles. Le Résident impérial Kandt écrit : « L'intérêt de notre politique coloniale exige le soutien du roi et le maintien de la domination Watutsi avec la forte dépendance de la grosse masse des Wanjrwanda qui lui est intimement liée » (cité par Barahinyura, pp. 25). Précisons que l'administration belge a eu la même vision de la situation.

Pour revenir au complexe d'infériorité ou de supériorité, celui-ci ne serait-il pas lié à la culture traditionnelle rwandaise ? La plupart des éléments de la culture traditionnelle peuvent être associés à la culture tutsi. Celle-ci tournait autour de la vache dont les Hutu se sentaient dépourvus. Il nous paraît que l'histoire de la culture traditionnelle représente les principales, sinon les seules sources pour qui souhaite comprendre, voire « reconcevoir » l'histoire du Rwanda. Les chants, les jeux, la danse, la poésie, tournent autour de la vache, et donc du Tutsi. La jalousie et la haine des Hutu contre les Tutsi peuvent, de ce point de vue, être compréhensibles ! Par exemple les simples salutations invoquent la vache : à la campagne, on se salue en disant : *Amashyo* !, c'est-à-dire « Puisses-tu avoir beaucoup de troupeaux ! ». Cette parole est prononcée par celui ou celle qui a le droit d'aînesse ! L'autre répond en disant : *Amashongore* !, c'est-à-dire « Puisses-tu avoir beaucoup de vaches (laitières) ! ». Nous

retrouvons donc ce besoin de posséder des vaches. L'autre exemple est celui de la danse « intore ». Ce type de danse est connu au Rwanda et au Burundi. D'origine guerrière, la danse était au départ pratiquée par les Tutsi. Au fil des années, elle est devenue la danse traditionnelle, rassemblant aussi bien les Tutsi, les Hutu que les Twa. D'autres exemples de la culture existent comme le gage matrimonial de la vache, etc. Une *entrée* par la culture traditionnelle serait éventuellement un essai de compréhension de l'origine et de l'évolution des antagonismes.

Dans la plupart des conflits, l'ennemi ne vient pas de loin, il est notre voisin. Les comportements des uns et des autres peuvent être apparentés au « narcissisme de petites différences » développé par Freud dans « Malaise dans la civilisation, V » (Franche, 1995, p. 46). Dans l'histoire, des groupes voisins se sont repoussés réciproquement, tels les Anglais et les Écossais, les Espagnols et les Portugais, les Gaulois et les Germains, les Aryens et les Sémites, le Blanc et l'homme de couleur. En Allemagne, les membres du parti National Socialiste côtoyaient les Juifs. Au Rwanda, les Tutsi et les Hutu sont « mêlés » sur les collines, ils sont tous « dispersés dans le pays ». D'où la facilité et la rapidité du génocide en commençant par le voisin. Selon Franche, ce qui étonne au Rwanda beaucoup plus qu'ailleurs, c'est le double sentiment d'« hostilité et d'admiration que l'on rencontrait chez les intellectuels hutu vis-à-vis des Tutsi nobles : ils admiraient leurs bonnes manières, et surtout leurs femmes, réputées plus désirables » (p. 47). Beaucoup de Hutu épousèrent des femmes tutsi et en payèrent le prix en 1994. D'autre part ce sont les Hutu *Interahamwe* qui « ont violé systématiquement les femmes tutsi » avant de les tuer. Cette attitude des extrémistes est à l'image de « la dimension narcissique » dont parle Freud.

Les conflits successifs ont conduit à des humiliations et lorsqu'un groupe ou un individu est humilié, il développe et approfondit des différences et des divisions là où elles n'existaient pas auparavant. L'humiliation est un processus macro-social, un mécanisme interpersonnel et une émotion vécue par des individus et des groupes (Smith, 2000). Lindner (2000c) la définit comme « *enforced lowering of a person or a group, a process of subjugation that damages or strips away their pride, honour or dignity* » (p. 5). La violence devient alors un moyen de se faire valoir. Elle est perçue comme :

... a defensive reaction in a discourse of humiliation within humankind. It is argued that when people feel humiliated they construct and deepen difference where was none or little before. If this hypothesis is valid, it would suggest that much of cultural difference is secondary, not primary. It would contradict the post-modern assumption of unbridgeable difference. (Lindner, 2000, p. 4)

Les sentiments d'humiliation, de dégradation et d'abaissement sont mal vécus par ceux qui les subissent. Selon Elias (1996), le traité de Versailles, après la Première Guerre mondiale, était perçu comme une humiliation par le peuple allemand. Cette humiliation aurait conduit les Allemands à tenter une revanche en provoquant la Seconde Guerre mondiale. Au Rwanda, les premiers conflits ethniques de 1959 étaient le résultat du sentiment chez les Hutu d'avoir été humiliés. Par la violence, ils chassèrent les Tutsi du pouvoir. Lindner (2001) compare le processus d'humiliation relevé en Allemagne avec ce qu'elle appelle « *the humiliation of Hutus* » au Rwanda pré-colonial et colonial. Quand une personne se sent humiliée, elle cherche à se venger. Quand il est impossible ou difficile d'infliger une revanche à celui ou celle qui est à l'origine de la faute, le peuple cherche un « bouc émissaire ». A leur arrivée au pouvoir, les Hutu se vengèrent sur les Tutsi. De 1959 à 1994, les Tutsi furent humiliés jusqu'au génocide. Avec la victoire du FPR en juillet 1994, les Hutu se sont sentis humiliés. Dans une publication sur la philosophie politique, Scheler (1961, cité par Greenfeld, 1992, pp.371-373) montre qu'un peuple qui n'est pas reconnu socialement souffre de l'humiliation qui conduit à la violence.

La mention ethnique dans les cartes d'identité devient un sujet de débat chez les intellectuels hutu et tutsi. Elle fut instaurée par les Belges pendant la colonisation, fut supprimée par le Mwami Rudahigwa dans les années 1950, fut réintroduite par les dirigeants de la première et de la deuxième république, fut de nouveau supprimée peu après le génocide de 1994. Un certain nombre de Hutu revendiquent actuellement le retour de la mention ethnique dans les cartes d'identité. Or, le problème qui se pose est que beaucoup de Rwandais confondent « démocratie » et « majorité ethnique ». Comme ce fut le cas par le passé, cela provoque de l'humiliation et de la violence. Faut-il s'identifier comme Hutu, Tutsi, Twa ou comme Rwandais ? Il appartient aux Rwandais de répondre à cette question en re-analysant le sens de ces termes et leur pertinence dans la société actuelle. Quoiqu'il en soit, chaque stratégie a ses inconvénients que rappelle Lindner (2000) :

Does 'celebrating diversity' mean respecting otherness ? Undoubtedly, the spontaneous answer might be 'yes'. However, second thoughts might lead to the discovery of unexpected and intriguing complexities. It is surely true that respect for otherness is the proper basis of relationships built on human rights and awareness of human dignity. However, 'celebrating diversity' may give support to barriers and differences between groups that are damaging. Celebrating diversity may involve no more than flipping the coin, so to speak, changing from 'looking down' upon something or some one to 'looking up' to them. 'Looking up' to 'otherness' and respecting 'difference' continues to reify that difference, just as much as 'looking down' does. And, worse, 'looking up' may give legitimacy to the process of humiliation that imposed the suffering which, in turn, made the sense of difference and otherness so pronounced in the first place. (pp. 6-7)

Après avoir parcouru les souffrances des uns et des autres, la réconciliation est-elle possible ? Dans le contexte rwandais actuel où chaque camp rejette la responsabilité sur l'autre, ne serait-il pas temps de reconnaître les erreurs partagées du passé pour construire ensemble cette paix et cette réconciliation auxquelles chacun aspire ?

### 7.2.3. Processus de réconciliation selon nos interlocuteurs

En analysant les entretiens, nous nous sommes demandé si nous ne devrions pas parler de « vivre ensemble » plutôt que de « réconciliation » ! Faut-il nécessairement se réconcilier ? ou faut-il « mieux vivre ensemble » dans le respect mutuel ?

La question posée à nos interlocuteurs était ainsi libellée : *Pensez-vous que la réconciliation soit possible ?* Ceux qui le croient ajoutent néanmoins que le processus sera long et difficile. D'autres disent que les Rwandais « sont obligés » de vivre ensemble comme ils l'ont fait depuis des siècles même s'ils ne parvenaient pas à se réconcilier. Ne peut-on pas vivre ensemble sans s'aimer et sans se réconcilier ? Le respect de l'autre dans sa différence ne serait-il pas une base pour une cohabitation indispensable ?

De nos 54 interlocuteurs, un seul n'a pas voulu s'exprimer sur la question : « De la réconciliation, je ne sais pas. Ce n'est pas à moi de le dire » (1,HT,M,NV,UHI). Parmi les avis exprimés, nous avons relevé deux types de réponses distincts :

- A. La réconciliation est impossible : Je n'y crois pas.
- B. La réconciliation est possible : J'y crois.

Parmi les 53 interviewés qui ont donné leur avis sur la réconciliation, 4 pensent qu'elle est impossible. Chacun s'exprime sur la question en fonction de sa situation sociale :

- *Moi je ne crois pas à la réconciliation. Les Tutsi seraient des idiots. Les Hutu les ont massacrés, comment pourraient-ils se réconcilier avec leurs bourreaux ? Je ne sais pas. Dans notre région, il n'y a presque plus de Tutsi et Dieu sait s'il y en avait. Je ne sais pas si un Tutsi peut me faire confiance ou si je peux lui faire confiance (3,HT,M,V,NSC).*

- *C'est impossible. Moi je pense que l'unité et la réconciliation sont impossibles. La rancœur sera toujours présente (5,HT,M,V,NSC).*

- *Sincèrement je ne pense pas que la réconciliation soit possible. En 1990, les Hutu sont venus ici et ont tué quelques unes de mes vaches. J'avais une trentaine de vaches. Quand j'ai vu ces atrocités, je suis parti avec le reste de mes vaches dans la région de l'Umutara à la frontière ougandaise. Ma femme et mes enfants sont restés ici. Au moment du génocide, je suis parti me réfugier en Uganda avec mes vaches. Lorsque je suis retourné ici après le génocide, ma femme et mes enfants avaient tous été tués. Ils ont été tués parce qu'ils étaient tutsi. Comment puis-je me réconcilier avec les Hutu qui ont tué ma famille ? Et puis, ce sont les voisins, les gens d'ici, les gens de la colline et des collines voisines. Je ne peux pas tuer ceux qui ont tué ma femme et mes enfants. Je suis vieux. Je veux vivre tranquillement mais je ne vais pas me réconcilier avec qui que ce soit (9,TS,M,V,NSC).*

- *La réconciliation me paraît impossible. Les Hutu sont mécontents car leurs amis sont en prison. Ils ne se soucient guère des Tutsi massacrés, ni des orphelins, ni des femmes violées et qui ont attrapé le Sida. Dans mon*

*travail de tous les jours, il est difficile d'avoir une conversation sérieuse avec mes camarades hutu (48,TS,M,NV,NSC).*

Les interviewés 3 et 48 trouvent l'obstacle de la réconciliation chez les autres. Le premier pense que les Tutsi auraient raison de ne pas vouloir la réconciliation eu égard à tout le mal qu'ils ont subi. Le second dit que les Hutu n'auraient aucun remords de ce qu'ils ont fait mais que leur seul souci serait porté sur les membres de leur famille en prison. De leur côté, les interviewés 5 et 9 invoquent la rancœur réciproque comme entrave à la réconciliation.

Les trois quarts des interlocuteurs croient en la réconciliation mais accompagnent leur espoir de conditions préalables. C'est là que les divergences sont de taille. Voici quelques exemples :

**a) Que les coupables demandent pardon !**

*- La réconciliation sera difficile. Je ne sais pas si quelqu'un osera venir me demander pardon. Normalement c'est celui qui a commis les fautes qui vient demander pardon. Les prisonniers auraient dit « que l'on ressuscite les morts et qu'ils se réconcilient avec nous ». Comment peux-tu pardonner à celui qui te raconte cela ? (4,TS,F,NV,SPS).*

*- Ce sera difficile. Il faut que les meurtriers demandent pardon (11,TS,F,NV,SPS).*

**b) Que l'État s'implique davantage et d'une façon concrète !**

Il faudrait que l'État s'implique davantage, non seulement en organisant des réunions ou en libérant les prisonniers, mais aussi en essayant de lutter contre la pauvreté et les inégalités sociales, en instaurant la justice pour tous.

**(i) Par rapport à la justice :**

*- Les gens ont été tués, il faut juger les criminels ou laisser les gens faire justice eux-mêmes (4,TS,F,NV,SPS)*

*- L'unité et la réconciliation sont possibles, nous n'avons pas de choix. Le pays n'appartient ni aux Hutu ni aux Tutsi ni aux Twa ; il appartient aux trois. Les Rwandais ont vécu ensemble depuis des millénaires, pourquoi ne continueraient-ils pas ? Je pense qu'il ne s'agit pas dans un premier temps d'un problème ethnique, mais d'un problème politique. Si les politiciens sont capables de bâtir un pays où tout le monde se retrouve, où les devoirs et les droits de chacun sont respectés, l'unité et la réconciliation sont possibles (17,TS,M,V,SHE).*

*- L'unité et la réconciliation sont possibles. Il faudrait juste que tout le monde y soit associé, y collabore, les dirigeants et le peuple, que tout le monde ait droit à la parole (18,TS,M,NV,UHI).*

*- On ne peut pas demander aux gens de se réconcilier. Il faut une vraie politique d'unité et de réconciliation, de justice, d'égalité pour tous (21,HT,M,V,UHI).*

*- Beaucoup de femmes et d'enfants ont le mari ou le père en prison. On ne peut pas parler d'unité et de réconciliation si les gens sont en prison. Il faut d'abord libérer les prisonniers (30,HT,M,NV,NSC).*

*- J'ai protégé quelques Tutsi, donc pour moi la réconciliation est possible. Mais il y a des gens en prison, il faut d'abord les juger, et libérer les innocents (35,HT,M,V,NSC).*

**(ii) Par rapport à la pauvreté :**

*- La pauvreté est un handicap pour la réconciliation. Il y en a qui s'enrichissent et d'autres plus nombreux qui s'appauvrissent (13,HT,M,NV,NSC).*

*- On ne peut pas demander aux gens de se réconcilier. Il faut leur donner un travail, à manger et la réconciliation viendra d'elle-même, car tu peux manipuler un affamé, tu peux lui faire faire ce que tu veux. On a donné de l'argent aux « Interahamwe » désœuvrés et affamés et on leur a demandé de tuer. En leur donnant de l'argent et en leur offrant de la bière, le pouvoir les a utilisés (37,TS,M,NV,SPS).*



- *Il faudrait éliminer la pauvreté et les écarts entre une minorité de riches et une majorité de pauvres pour que les gens se réconcilient (41,HT,M,NV,NSC).*

- *La réconciliation est possible mais il faut que tout le monde travaille pour cela. Les gens se retrouvent, discutent, etc. Ce sont des signes positifs. Il y a la pauvreté, j'habite à la campagne et je vois que les gens volent mes haricots, mes bananes. La pauvreté conduit à tout, pendant le génocide on a donné de l'argent à des jeunes désœuvrés, sans travail. Il faut changer la mentalité, la sécurité dépendra de la richesse et de la disponibilité de travail et de nourriture (42,HT,M,V,SHE).*

- *Il y a des signes positifs, surtout si on regarde ce qui s'est passé et comment les gens vivent aujourd'hui. Il y a cependant une grande pauvreté. Beaucoup sont pauvres et une minorité est riche. Ceci constitue un handicap pour la réconciliation (49,TS,M,V,UHI).*

### **c) C'est une question de temps !**

- *La réconciliation est possible mais je ne sais pas dans combien de temps. On ne peut pas demander aux gens de se réconcilier. C'est dans le long terme, avec une justice équitable (15,TS,M,V,SHE).*

- *Il faudra plusieurs années pour que les gens se réconcilient. On ne peut pas savoir ce que les gens pensent car ils ne disent pas ce qu'ils pensent, ils ne disent pas la vérité (25,HT,F,NV,NSC).*

### **d) Le système judiciaire traditionnel « Gacaca »**

Dans le Rwanda traditionnel, le système de juridiction « gacaca » existait. Les sages de la colline réunissaient les protagonistes, convoquaient les témoins et réglait des différends sur la place publique, le plus souvent assis sur le *gazon* (agacaca, en kinyarwanda). La confrontation permettait de trouver le coupable. La peine était exécutoire sans délais. La réparation avait lieu et les choses rentraient dans l'ordre. On ne mettait pas les coupables en prison. La colonisation a introduit les tribunaux et la prison. Après le génocide, le gouvernement rwandais s'est trouvé, faute de spécialistes en matière judiciaire, face à un problème crucial d'un nombre élevé de prisonniers. Pour y faire face, il a pris l'initiative de réintroduire la « gacaca ». Mais les temps ont changé et les délits ne sont pas du même ordre. Il ne s'agit plus de vol de bananes ou de patates, mais de crimes, de viols, bref de génocide. Le principe des *gacaca* rénovés est de confronter sur les lieux des crimes, rescapés, témoins et auteurs présumés de massacres. Chacun doit dire ce qu'il a vu, entendu, fait ou vécu pendant le génocide. Le système repose sur la participation active de la population, d'où le nom de « justice participative ». D'après le document « Loi organique n° 40/2000 du 26 janvier 2001 portant création des *Juridictions Gacaca* et organisation des poursuites des infractions constitutives du crime de génocide ou de crimes contre l'humanité, commises entre le 1<sup>er</sup> octobre 1990 et le 31 décembre 1994 », les juridictions gacaca jugent les personnes des catégories 3 et 4 les rendant respectivement coupables d'atteintes graves à la personne sans l'intention de donner la mort et coupables d'avoir commis des infractions sur les biens. Les personnes des catégories 1 et 2 respectivement les planificateurs, les organisateurs, les meurtriers, les violeurs d'une part et les auteurs, les coauteurs d'homicides d'autre part, seront justiciables des juridictions ordinaires.

De ces juridictions très médiatisées, nous avons voulu savoir ce qu'en pensaient nos interlocuteurs. La lecture des entretiens nous a conduit à deux observations. Certains interviewés avaient un avis favorable sur « gacaca ». Ils étaient optimistes et ne trouvaient aucune critique à apporter. D'autres exprimaient un avis défavorable et étaient plutôt pessimistes. Ceux qui étaient favorables parlaient néanmoins des limites et des difficultés du système. Comme pour la réconciliation, l'interviewé n° 1 n'a pas voulu s'exprimer, se contentant de dire « *je ne pense rien, je n'ai rien à dire* » (1,HT,M,NV,UHI).

### **(i) Les optimistes**

Ceux qui expriment un avis favorable sur le système « gacaca » pensent que les membres de leurs familles emprisonnés pourront éventuellement en sortir, puisque, pensent-ils, ils sont innocents.

- *Gacaca pourra résoudre les problèmes. La justice pourra être faite, les vrais coupables pourront être punis* (7,HT,M,V,NSC).

- *Gacaca est une bonne chose. Elle permettra à ceux qui sont en prison de sortir* (13,HT,M,NV,NSC).

- *Gacaca va permettre aux innocents en prison de sortir. Le fait qu'il y ait des innocents en prison entrave la réconciliation* (14,HT,F,V,NSC)

- *Pour la recherche des vrais coupables, gacaca est une bonne chose. Je crois que c'est une façon de rendre justice, je ne vois pas d'inconvénients* (24,HT,F,NV,SPS)

### **(ii) Les pessimistes**

Nous ressentons un sentiment mitigé chez ceux qui ont un avis défavorable. Dans leurs craintes ils invoquent la difficulté d'utiliser « gacaca » pour les coupables d'un génocide. D'une part la quasi totalité des Tutsi sur les collines ont été décimés et il n'y aurait aucun survivant pour témoigner ; d'autre part beaucoup de rescapés n'oseraient pas témoigner à cause de la peur des représailles. Mais les pessimistes invoquent plutôt une absence de réparation. En effet, les initiateurs du système « gacaca » ne mentionnent rien au sujet d'éventuelles réparations envisagées à l'issue des procès. Le seul mérite qu'ils reconnaissent à « gacaca » serait le désengorgement des prisons et l'espoir que ceux qui seraient libérés intégreraient rapidement la société civile.

- *En tant que politicien, je suis obligé de dire que je crois en la gacaca. C'est un système qui aura ses avantages et ses inconvénients. Les prisons seront désengorgées et j'espère que les gens retourneront sur leurs collines pour s'investir dans le développement de leurs régions. Ce n'est pas sûr mais il faut l'espérer. Comme inconvénient, je ne suis pas convaincu que les victimes y trouveront leur compte. Sur les collines, il n'y aura plus de Tutsi pour porter l'accusation. La plupart des Tutsi sont morts et les rescapés ont peur de parler sous peine de représailles* (8,TS,M,NV,UHI).

- *Gacaca permettra la libération d'un certain nombre de prisonniers qui sont innocents et qui croupissent dans les prisons. En revanche pour les Tutsi, pour les victimes, je ne sais pas comment ils vont ressentir cela. Les victimes réclament un vrai tribunal. Une crainte serait qu'il y ait un règlement de comptes sur les collines. De plus, ce que réclament les victimes c'est la réparation. Or, « gacaca » ne précise rien sur les réparations* (10,HT,M,V,SHE).

- *Je ne crois pas dans la « gacaca ». La plupart des membres de ma famille ont été tués. Pendant deux mois, je me suis caché dans les papyrus de la vallée de la Nyabarongo, c'était dur. On dit que les rescapés devront aller témoigner pour désigner les coupables. Moi je n'irai pas témoigner car les Hutu de la colline me tueraient par la suite. Je sais que j'aurais des représailles (19,TS,M,NV,NSC).*

- *L'État veut introduire « gacaca ». Il a ses raisons. Il y a trop de prisonniers pour la communauté internationale, il faut montrer qu'on a des initiatives et qu'on peut gagner au niveau de la crédibilité. Est-ce que « gacaca » permettra aux gens de se réconcilier ? Je ne crois pas. On verra ! (21,HT,M,V,UHI).*

- *Gacaca a existé plusieurs siècles dans ce pays. C'est la colonisation qui l'a écarté en introduisant des tribunaux. L'État se retrouve avec des prisonniers et il faut les juger. Mais comme il n'y a pas de tribunaux, la gacaca a sa raison d'être et se justifie (22) mais les temps ont changé et les délits ne sont pas les mêmes. Les victimes comprendront-elles l'État ? L'État comprendra-t-il les victimes qui exigeront réparation ? (22,TS,M,V,NSC).*

### **e) Autres**

En marge de la classification qui vient d'être faite, il en ressort deux points de vue que leurs auteurs jugent indispensables pour l'unité et la réconciliation. Il s'agit de la mention ethnique dans les cartes d'identité et de l'arrêt de la commémoration annuelle du génocide du mois d'avril.

- *L'histoire existe. Il faut faire une critique historique. On ne peut pas tout rejeter. Après le génocide, certains intellectuels tutsi commencent à réfuter cette idée de différence Tutsi/Hutu. Notre danger actuel c'est qu'on veut banaliser la mémoire en supprimant Hutu/Tutsi dans les cartes d'identité, on veut créer l'unité en refusant la différence (34,TS,M,V,UHI).*

- *Il faudrait arrêter les cérémonies de commémoration du génocide de chaque année ; les gens en deviennent malades (12,HT,M,NV,SPS).*

- *Il faut supprimer la commémoration annuelle du génocide du mois d'avril (36,HT,M,V,UHI).*

Ces deux éléments n'ont pas été cités par une majorité d'interviewés. Cependant ce serait une erreur de croire qu'ils n'interpellent pas de nombreux Rwandais qui peut-être n'ont pas osé s'exprimer ouvertement là-dessus. La mention ethnique dans les cartes d'identité divise et certains Rwandais souhaiteraient la suppression de la commémoration du génocide ainsi que des sites du génocide. Ce qui serait une négation de la mémoire.

### **Conclusion sur le génocide**

Les réflexions de nos interlocuteurs sur le génocide montrent une divergence d'interprétation des causes et des solutions qui seraient pertinentes dans la construction du nouveau Rwanda. Ces différences sont généralement de l'ordre de l'ethnie. Cependant, tous les Hutu n'ont pas la même interprétation des événements et tous les Tutsi n'ont pas la même lecture des massacres et de ce qu'il conviendrait de proposer comme remèdes aux problèmes du pays. Ce constat est prometteur, car il montre que les conceptions ne sont pas figées chez un groupe de population. Les différences entre les « plus jeunes » et les « plus âgés », qu'ils soient Hutu ou Tutsi permettront d'envisager des points de rencontre et de proposer des bases de discussions. Pour

cela, un projet rassembleur est plus que nécessaire pour atténuer les différences et réunir les potentialités des uns et des autres afin d'en dégager une perspective d'avenir pour le pays.

Dans son livre *La mémoire longue*, Zonabend (1999) observe une mémoire collective de la communauté des habitants de Minot (France) et une mémoire familiale repérée à partir des généalogies et mesurée par l'ampleur des parentèles. Les deux mémoires s'imbriquent, cohabitent sans se confondre. Des éléments liés à l'une ou l'autre mémoire reviennent en surface lorsque le contexte du moment y fait référence. C'est le *temps d'initiative* de Ricoeur. Dans notre étude, selon les thèmes et les items, nous avons observé différentes mémoires chez nos interlocuteurs. Nous tentons une esquisse de typologies de mémoires mises en évidence au travers de l'analyse des entretiens. Par exemple, sur le thème de l'*ubwoko*, nous notons une convergence entre les contenus des manuels et les conceptions des scolarisés. Ceux qui ont fait l'école primaire et secondaire évoquent l'*ubwoko* en termes de l'*ethnie*, notion mise en évidence par les manuels. Il y a donc lieu de parler de *mémoire scolaire*. Sur la période de 1959, nous notons une opposition entre les Hutu et les Tutsi. Les deux groupes opèrent une lecture et une interprétation divergentes des faits et événement de cette époque. Nous pourrions alors parler de *mémoires ethniques*. L'item portant sur les décisions politiques des Belges pendant la période coloniale est *beaucoup mentionné* par les « plus âgés » alors que les « plus jeunes » en parlent moins. Nous pouvons alors parler de *mémoire intergénérationnelle*. Toutes ces différentes mémoires se retrouvent chez chacun de nos interviewés.



## CONCLUSION

Pour clore notre recherche, nous citerons Vidal (1999b) évoquant la complexité de mener un travail sur le Rwanda. Au terme d'un chapitre sur les *Situations ethniques au Rwanda*, elle conclut en ces termes :

La question ethnique au Rwanda ne peut qu'être piégée tant elle a été l'objet de politiques aux dénouements violents. Et même l'analyste étranger, je l'ai souvent constaté, s'il tient à l'objectivité, ne doit pas s'imaginer sans parti, faute de quoi, en toute inconscience, il en prendra un. Par l'auto-observation l'on constate que l'on en vient à dire ou penser « les Tutsi, les Hutu... » comme si cette désignation se suffisait à elle-même, et c'en est fini du travail d'objectivation. (p. 184)

Chaque référence à ce pays (qu'elle soit scientifique ou profane) fait appel automatiquement, dans la conscience de celui ou celle qui l'évoque, aux groupes sociaux, différents et conflictuels. Certes la société traditionnelle rwandaise se caractérisait par des inégalités sociales, des conflits de pouvoir entre les différents petits royaumes, etc. Ces particularités ne sont d'ailleurs pas spécifiques au Rwanda. D'autres pays et d'autres civilisations ont connu et connaissent pareilles confrontations. Nous oublions par contre que la société rwandaise a toujours été unie par sa culture, sa langue, ses us et coutumes (rites de mariage, de funérailles, de naissance).

Les écrits des explorateurs et autres ethnologues sur les populations de la région des Grands Lacs se distinguent par une vision *évolutionniste* (Darwin) et *gobinienne* (de Gobineau) des peuples (Chrétien, 2000a). L'historiographie rwandaise a mis l'accent plus sur les différences que sur les similitudes entre les groupes sociaux. L'introduction des termes *hamite* et *bantou* avec des sous-entendus d'*étrangers* et d'*autochtones* fut la base d'une société divisée et hiérarchisée. Cette historiographie ayant été écrite par des élites occidentales et rwandaises, elle a tantôt valorisé les Tutsi et dévalorisé les Hutu, tantôt valorisé les seconds au détriment des premiers. On ne trouve nulle part une valorisation simultanée des Hutu et des Tutsi (Elias & Helbig, 1991, p. 71). Cette historiographie a ainsi établi une grille de lecture raciale et hiérarchisée. Si les élites ont pu créer et transformer les groupes *ethniques* (Brass, 1991), il serait temps, si l'on veut résoudre ce type de conflits, que ces mêmes élites « comprennent à la fois les processus à travers lesquels les identités des acteurs se construisent et la relation entre ces processus d'identification et la gestion des conflits » (Väyrynen, 1999, p. 125). Ceci nécessite un travail de déconstruction et reconstruction de l'histoire par confrontation des sources diverses (documentaires, archéologiques, orales).

Au terme de l'analyse des entretiens, nous pouvons tenter de répondre à trois questions concernant le rapport qui existe entre l'enseignement de l'histoire, en particulier tel qu'on peut l'approcher à travers les manuels et les conceptions que nos interlocuteurs ont du passé.

- 1) Y a-t-il un rapport entre l'histoire scolaire et les conceptions de nos interlocuteurs sur le passé ?
- 2) L'histoire scolaire renforce-t-elle des conceptions déjà existantes ?
- 3) L'histoire scolaire est-elle en opposition avec ces conceptions ?

Dans un premier temps, la question est de savoir qui est à l'origine de ces conceptions. L'écrit est relativement récent au Rwanda (après 1900). Les manuels scolaires se sont basés sur la partie de l'historiographie axée plus sur les différences que sur les ressemblances. Ailleurs, nous avons tenté de faire ressortir « les non-dits des manuels scolaires d'histoire » (Gasabo, 2003). Les manuels ne sont pourtant pas les seuls à être à l'origine de ces conceptions. Nous avons constaté d'une part que certaines d'entre elles ne figuraient pas dans les manuels et d'autre part les non-scolarisés nous ont affirmé tenir ces informations des scolarisés. Ceci témoigne d'un transfert et de renforcement mutuel entre contenus des manuels et apports de l'environnement socio-familial des interviewés.

Il apparaît dans un deuxième temps - dans le cas qui nous concerne - que les manuels et les conceptions populaires se renforcent mutuellement. En prenant l'exemple de l'origine des populations et de leur arrivée successive, nous constatons que ces conceptions sont connues et exprimées par nos interlocuteurs ayant terminé l'école avant 1962, date à laquelle l'enseignement de l'histoire a été officialisé. Cela signifie que celle-ci fut divulguée à travers diverses branches d'enseignement et fut lue par les « élites » rwandaises qui l'interprétèrent selon des colorations politiques ou *ethniques*. Ces conceptions sont en même temps présentes dans les manuels, chez les scolarisés et les non-scolarisés. Elles sont donc devenues populaires qu'elles auraient pu influencer les auteurs des manuels. Leur popularité a pendant des décennies rendu leur remise en cause impensable et leur notoriété indiscutable. Un enchevêtrement entre les contenus des manuels et l'environnement social et familial se fait sentir dans l'analyse des entretiens. Ceci souligne l'absence d'opposition entre les manuels et les conceptions populaires.

La façon dont les événements qui ont caractérisé le Rwanda furent vécus par différents groupes témoigne de l'existence de diverses mémoires en présence. Chacun de nos interlocuteurs fait partie de plusieurs groupes de mémoire collective selon chacune des modalités de variables en

présence : *scolarité* (SPS, UHI, SHE, NSC), *ethnie* (Hutu, Tutsi, Twa) et *âge* (plus jeunes, plus âgés). Selon comment chacun de nos interlocuteurs se situait au moment des entretiens (2001) et de sa projection dans l'avenir, il construisait le passé autour des appartenances qui émergeaient en fonction de l'une ou de plusieurs modalités.

Aborder la réalité rwandaise par le biais de la mémoire collective nous a dès lors permis d'analyser au sein des différents groupes, le travail symbolique de construction de l'histoire des identités et des mythes nationaux. Étant indissociable du cadre politique national, notre travail ne pouvait se comprendre qu'en le mettant en relation avec l'historiographie et l'idéologie de chacun des groupes. Au travers des entretiens, nous avons constaté qu'un dialogue autour de l'histoire obligeait non seulement de comprendre l'histoire de l'autre *ethnie*, mais encore d'examiner avec les yeux de l'autre sa propre *ethnie*.

Les Rwandais, nous l'avons dit ont une longue histoire, une langue et une culture communes. Qu'il y ait des différences au sein des trois groupes sociaux est indéniable ; mais les concevoir en termes de *racés* ou d'*ethnies* témoigne soit de l'ignorance des réalités locales, soit du choix délibéré de les diviser et de les opposer.

### **Recommandations et nouvelles perspectives**

Nous avons mentionné au début de cette recherche notre statut de Rwandais et de chercheur. À cette étape de l'étude, nous reprenons les résultats de notre point de vue de Rwandais impliqué dans cette histoire dont nous avons tenté d'approcher certains aspects. Puisque les manuels sont disparates et conflictuels, un travail de déconstruction du passé est plus qu'indispensable. Pour être efficace, cette déconstruction ne fera que cibler un projet d'avenir dans lequel ces mémoires pourront se retrouver et cohabiter sans se confondre (Halbwachs, 1997). Pour cela, les Rwandais sont invités à comprendre que la violence qui a caractérisé le pays n'est pas une faiblesse qui n'appartient qu'à eux ! Elle est dans chaque être humain (Salomon, 1999). Ce travail ne sera donc possible que si, entre les Hutu et les Tutsi, il y a reconnaissance réciproque des torts, établie sur des faits vérifiables. Sinon, l'humiliation des uns cherchera des boucs émissaires chez les autres (Lindner, 2001). L'absence d'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école secondaire depuis 1994 jusqu'à ce jour témoigne du degré d'anéantissement causé par le génocide. Tous les Rwandais ont été touchés et traumatisés par l'ampleur des massacres. La peur de l'autre, la méfiance, le pessimisme, l'absence de perspectives rassurantes expliquent le silence vis-à-vis de la reproduction des manuels. Notons



au passage que ceci n'est pas propre au Rwanda. L'Allemagne a mis presque 30 ans avant de parler de la Shoah à l'école. Pour sortir de cette impasse et pour chercher d'une façon globale des solutions aux problèmes que pose l'enseignement de l'histoire du Rwanda, des lieux et des moments de parole devraient être aménagés pour les chercheurs, historiens, décideurs politiques, représentants des enseignants et de la société civile. Les différentes sensibilités politiques et *ethniques* pourraient s'exprimer et débattre des questions qui divisent. De ces opportunités pourrait naître une histoire fondée sur des faits et des historiens pourraient alors revoir les chapitres les plus controversés et envisager d'autres recherches scientifiques avant d'être remis dans les manuels scolaires.

En vue d'atteindre la cohésion sociale, le nouveau projet politique « Vision 2020 » se fixe sept objectifs dont celui du développement des ressources humaines<sup>110</sup>. Ainsi, la formation serait une des branches sur laquelle reposera cette cohésion sociale surtout que « chacune de ces étapes de développement est fortement dépendante de l'éducation » (Rutayisire, Kabano, Rubagiza, 2004, p. 346). La politique d'éducation a un programme ambitieux :

In the future, all school subject curricula need to be revised in order to carry forward this initiative in the creation of a dynamic Rwandan economy and society. Teachers will have to design teaching strategies and techniques and relevant pedagogical materials to implement these plans. Against this background, education is envisaged to play a key role in the realization of Vision 2020, which is essential for social cohesion. (Rutayisire, Kabano, Rubagiza, 2004, p. 347)

Le programme « Vision 2020 » propose des finalités de l'enseignement général et ne précise pas les attentes de chaque branche enseignée. Les nouveaux programmes d'histoire de l'enseignement primaire se fixent comme objectifs la préparation de l'élève à la culture de la paix, de la justice, de la solidarité et des droits de l'homme. Préparer ainsi l'enfant à devenir un bon citoyen libéré de l'ethnisme, du régionalisme et d'autres formes de discrimination.

Dans le cas qui nous concerne, l'élaboration des futurs manuels d'histoire suscite des interrogations. Qui seront les auteurs ? Quels contenus pourront-ils proposer aux apprenants ? Quelles seront les sources ? Sur quels documents se baseront-ils ? Les contenus historiquement controversés à partir desquels nous avons analysé l'effet dans la construction des mémoires nécessitent un réexamen de la part des historiens. En marge de l'analyse des manuels, se pose la question de leurs auteurs. Dans notre travail, nous n'avons pas interviewé ces derniers.

---

<sup>110</sup> Les autres objectifs sont : bonne gouvernance, modernisation de l'agriculture, développement de l'industrie, développement et promotion de l'entrepreneuriat, intégration économique régionale, réduction de la pauvreté.

Toutefois, nous n'excluons pas l'hypothèse que leur influence et leur contexte socio-politique ont pu avoir sur la rédaction des manuels.

Nous ajoutons à cela un autre élément portant sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. Nous posons l'hypothèse que ces finalités ont pu avoir une influence dans l'orientation à la fois scientifique et idéologique des contenus. Une recherche portant sur ce matériau fournirait une clé de lecture supplémentaire à la compréhension des relations entre les contenus de l'histoire scolaire et les constructions des mémoires collectives.

Des historiens et autres intellectuels appelés à rédiger les manuels d'histoire, se doivent de garantir une *histoire-science*, construite selon les normes des sciences sociales. Le contenu des manuels ne doit pas être considéré comme « un corps d'énoncés vrais à enseigner, mais un ensemble de concepts, de modèles, de constructions et de problèmes qui s'efforcent de chasser le faux » (Audigier, 1997, p. 7). Sur un événement donné, des récits divergents peuvent être proposés par les manuels pour être discutés par les élèves au lieu de leur donner des textes à apprendre par cœur. S'il y a eu des torts du côté des Hutu comme du côté des Tutsi, une reconnaissance réciproque à leur juste mesure serait indispensable pour éviter le parti pris.

Notre étude a montré la capacité des manuels scolaires à influencer les conceptions des Rwandais scolarisés et non-scolarisés sur leur passé. Cela démontre la perception que les Rwandais ont des manuels scolaires et de l'école en général. L'école était considérée comme le lieu de la pensée et de l'intelligence et par conséquent ceux qui avaient fait des études ou tout simplement ceux qui savaient lire et écrire étaient mieux appréciés par la population et par conséquent ils étaient écoutés. D'où l'impatience des Rwandais qui attendent de connaître les contenus des futurs manuels d'histoire.

La connaissance de l'histoire reste d'une importance capitale pour la vie civique, car sans elle, nous devenons vulnérables à la manipulation, notamment politique. Les manuels d'histoire jouent le rôle d'outil de pénétration et de développement intellectuel en même temps que celui de diffuseur d'un certain modèle culturel. Ils sont parmi les rares manuels qui permettent à la fois une évaluation dans des domaines cognitifs (savoir) et socio-affectif (attitude vis-à-vis de l'autre, image de l'autre). L'insistance des manuels sur les différences entre les Rwandais et la minimisation des valeurs partagées est susceptible d'attiser les tensions. Comme élément d'une stratégie éducative, les objectifs des manuels sont à l'image du modèle éducatif et du projet

politique en question. Cela étant, il est nécessaire que les manuels d'histoire contiennent des principes de base qui les caractérisent, à savoir :

Cela étant, des principes de base caractéristiques d'un manuel d'histoire sont nécessaires :

- des faits vérifiables (sources crédibles aux yeux de la communauté scientifique) ;
- l'interprétation des mots (révolution, démocratie, génocide), structures d'intelligibilité : c'est-à-dire que le travail sur le passé est possible ;
- des mythes et des croyances. Comment les Rwandais considèrent-ils les valeurs et leur hiérarchie ? En dépit du génocide, accentuer des valeurs partagées sur lesquelles il est possible de rebâtir une société.

L'ancrage historique est essentiel. Selon Bailly (1998, p. 55), « toute vision du monde est ainsi fondée sur les représentations que les institutions légitiment à un moment donné ».

Les contenus des manuels devraient être confrontés et croisés avec les découpages subjectifs des élèves qui sont pertinents à leurs yeux (André, 1998 ; Bailly, 1991). La prise de conscience par les élèves de leurs représentations et de celles des autres, pour les exploiter, les mettre en perspective et les relativiser serait peut-être un gage de compréhension mutuelle. Les manuels devront structurer historiquement les éléments de l'identité (mémoire collective, culture, mythes fondateurs communs, etc.) puisqu'ils deviennent leur référent. Cela exige une « vision multiperspective » (Braslavsky, 2003)<sup>111</sup> tenant compte des différents groupes sociaux. Les apprenants pourraient-ils prendre conscience de leurs représentations et de celles des autres, pour les exploiter, les mettre en perspective et les relativiser ? Selon McDonald, Radó & Kyuchukov (1998) :

Open Society Education, which we may also say is “education that is multicultural” is good education which will benefit both majority and minority pupils. [...] Students from both the dominant and the minority groups through exposure to each other's cultures gain knowledge of the minority group's way of life and sufficient understanding to prevent or combat prejudice; a multiperspective approach to the content of education is practiced. (p. 7)

Une prise en compte des différentes perspectives, positions et motivations ne serait-elle pas l'occasion donnée aux élèves de comparer et comprendre les raisons qui ont abouti à tel ou tel événement historique ? Ensemble avec l'enseignant, les élèves pourraient approcher une vérité réfléchie et commune - malgré les différences biographiques et autres de chaque élève. Cette méthode leur permettrait d'avoir une vision et une ouverture plus critiques sur le monde. C'est là que les professeurs d'histoire à l'école secondaire par exemple pourraient organiser des

---

<sup>111</sup> Conférence donnée à l'Université de Genève dans le cadre du colloque « Migration et droits à l'éducation », 10-12 avril 2003.

débats et des conférences avec des personnalités reconnues intègres (*Abasheshe akanguhe* = les sages) ou des historiens capables de parler, sans parti pris, de l'histoire du Rwanda. Ces discussions et ces échanges avec les jeunes seraient des compléments et feraient contrepoids à l'enseignement des professeurs d'histoire. Dans un conflit, diaboliser l'autre est un signe d'impuissance. C'est l'argumentation qui va faire avancer le débat. Des méthodes participatives impliquant les élèves dans cet apprentissage leur seraient proposées afin de susciter leur intérêt pour l'histoire. Ce qui importe c'est l'analyse critique des faits historiques.

Cependant, comme le contenu lui-même ne suffit pas à garantir un enseignement équitable, propre à assurer à chaque groupe une valorisation égale, la formation initiale, voire continue, des enseignants à l'enseignement de l'histoire s'impose. Celle-ci est complexe et par conséquent nécessite une compréhension suffisante. L'enseignant et le manuel – un seul livre du maître – sont les seules sources scolaires. D'où leur rôle dans la compréhension et l'interprétation de l'histoire. De plus, les enseignants hutu, tutsi et twa se retrouvent en face d'élèves hutu, tutsi et twa. Cette cohabitation exige le respect de l'autre pour ne plus répéter les pratiques de faire lever les élèves pour leur demander leur *ethnie*. Les élèves majoritaires hutu se moquaient des minoritaires tutsi et twa. Des interlocuteurs qui ont vécu ces pratiques s'en souviennent et les dénoncent.

Le rôle du chercheur d'abord, du concepteur des manuels ensuite et de l'enseignant enfin n'est pas de faire croire à la scientificité des récits historiques, mais d'en expliquer le sens : pourquoi privilégier à un moment donné, tel type de représentation et de découpage ? Pourquoi celui-ci est-il pertinent, c'est-à-dire en adéquation avec les aspirations de la société à une période donnée ? Quelles sont les idéologies, les enjeux et les forces contradictoires en relation dans ces projets de société ? Le travail sur le concept d'altérité doit amener à comprendre qui sont les autres, comment les connaître, les rencontrer et les comprendre. Cela repose sur une éducation à la compréhension, au respect et à la tolérance d'autrui, qu'il se situe à l'extérieur ou à l'intérieur, ce qui met en jeu les concepts d'intégration et d'assimilation. Ainsi il convient de mettre en place des objectifs généraux d'apprentissage permettant de mettre en œuvre, au service de la compréhension mutuelle, un certain nombre de concepts :

- a) Enracinement : à travers l'enseignement de l'histoire du Rwanda, chaque élève doit reconnaître qui il est et dans quel milieu il est.
- b) Contrat social : l'enseignement de l'histoire du Rwanda devrait-il permettre à chaque élève de se sentir citoyen ? S'agit-il d'être citoyen hutu, twa, tutsi ou rwandais ? Les

contenus des manuels devraient apporter des précisions. Nous sommes une nation rwandaise composée de Twa, Hutu et Tutsi qui ne sont pas des *ethnies* mais des groupes sociaux.

- c) Ouverture : l'enseignement de l'histoire du Rwanda devra être ouvert pour prendre conscience de l'articulation des différences et du respect des minorités quelles qu'elles soient.

Un bon manuel ne suffit pas si la qualité de l'enseignement ne suit pas. Le rôle de l'enseignant reste par conséquent primordial. C'est lui qui interprète le livre, choisit ce qui serait assimilable par sa population estudiantine, convenable au point de vue éthique, éducatif et culturel. Il y a donc chez le maître toute une stratégie de son propre choix et une sorte de concurrence entre le modèle des contenus tels qu'ils sont imposés par les autorités et le modèle que lui-même se fait *hic et nunc*. Le manuel a besoin que l'enseignant l'assiste de sa présence intellectuelle, physique, et de son discours pour assurer sa pérennité et son destin. Le maître n'est pas seulement producteur de savoir, il opère aussi des évaluations. D'une part, il peut décider du contenu à proposer aux élèves, et d'autre part dans le rapport entre l'élève et le manuel, le maître exerce la fonction d'accréditation. Les notations auront des répercussions sociales (échec ou réussite aux examens) et économiques (acquisition de qualifications pour le marché du travail).

Le maître est le médiateur entre les élèves et le matériel didactique ; de telle sorte que le destin d'un manuel dépend en dernière analyse de celui que l'enseignant veut lui donner. Ceci est d'autant plus important que, pour des raisons économiques, l'enseignant est seul détenteur du manuel.

Néanmoins, gageons que les prochains manuels scolaires d'histoire du Rwanda proposeront une histoire critique des événements et des faits, autour du projet national de cohésion sociale en vue d'un meilleur « vivre ensemble ». Vivre ensemble dans un esprit de réconciliation et de compréhension mutuelle ouvre à un programme politique qui se propose d'inclure tous les Rwandais, hommes, femmes, enfants, Hutu, Tutsi, Twa, citadins, villageois, scolarisés et non-scolarisés. Les bases d'un Rwanda réconcilié avec lui-même sont à ce prix.

## RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Anonyme. (1956). *Historiques et chronologies du Rwanda. Résidence du Rwanda*. Archives du Diocèse de Kabgayi.
- African Rights. (1994). *Rwanda : death, despair and defiance*. London: African Rights.
- Adler, A. Patricia & Adler, Peter (1987). *Membership roles in field research*. California: Sage.
- Altheide, L. David & Johnson, M. John. (1998). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Ed.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 283-312). London: Sage.
- Amalvi, Christian. (1979). *Les héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la Troisième République*. Paris : Phot'œil.
- Amalvi, Christian. (1984). L'iconographie des manuels scolaire et la mémoire collective : de la mémoire scolaire à la mémoire buissonnière, 1871-1950. In Henri Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (pp. 205-215). Berne : Peter Lang.
- Amalvi, Christian. (1994). La révolution française vulgarisée par les livres de lecture et de prix en usage sous la Troisième République. In Rainer Riemenschneider & Marc Vovelle (Ed.), *Images d'une Révolution* (pp. 53-60). Paris : L'Harmattan.
- Anderson, Benedict. (1999). *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*. London : Verso.
- Anderson, Benedict. (1996). *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte. Traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat.
- André, Yves. (1998). *Enseigner les représentations sociales*. Paris : Anthropos.
- Apple, W. Michael. (1982). *Education and Power*. Boston : Routledge.
- Apple, W. Michael & Christian-Smith, Linda. (Ed.). (1991). *The politics of textbooks*. New York : Routledge.
- Arendt, Hanna. (1982). *L'impérialisme*. Paris : Fayard.
- Arkell, A. John. (1966). The iron age in the Sudan. *Current Anthropology*, 7(4), 451-452.
- Arlow, Michael. (2004). Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland. In Sobhi Tawil & Alexandra Harley (Ed.), *Education, Conflict and Social Cohesion* (pp. 255-313). Geneva: International Bureau of Education.

- Audigier, François. (1995a). Enseigner l'Europe : quelques questions à l'histoire et la géographie scolaires. *Recherche et Formation*, 18, 33-44.
- Audigier, François. (1995b). Histoire et géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Audigier, François. (1997). Histoire et géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. *Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous »*, Marseille, 3-4-5 octobre 1997.
- Audigier, François. (1999). School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history, geography, and civics. *Instructional Sciences*, 27, 97-117.
- Audigier, François. (2003-2004). Histoire et didactique de l'histoire. *Cours donné à la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le cadre des Didactiques des sciences sociales*.
- Audigier, François, Crémieux, Colette & Tutiaux-Guillon, Nicole. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.
- Bailly, Antoine. & Mouzoune, Abdelkrim. (1998). Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. *Perspectives*. Dossier 106, 28(2).
- Barahinyura, Shyirambere. (1992). *Rwanda. Trente deux ans après la révolution sociale de 1959*. Franckfurt am Main : Izuba.
- Barbier, Jean-Claude. (1991). *L'Afrique du sud après l'apartheid*. Paris : Kimé.
- Bardin, Laurence. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 1<sup>ère</sup> édition, 1977.
- Bayart, Jean-François. (1989). *L'Etat en Afrique. La politique du ventre*. Paris : Fayard.
- Bayart, Jean-François. (1996). *L'illusion identitaire*. Paris : Fayard.
- Bernstein, Basil. (1993). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Ed. de minuit. (1<sup>er</sup> éd., 1975).
- BIE. (1996). *L'éducation à la compréhension internationale. Une idée qui fait son chemin*. Genève : BIE.
- Bigirumwami, Aloys (Mgr). (1972). *Ibitekerezo, ibyivugo, indilimbo, ibihozo, imbyino n'ibiganiro*. Diocèse de Nyundo : Secrétariat.
- Boudon, Raymond. (1997). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris: Larousse.
- Bourdillon, Hilary. (1992). *History and social studies. Methodologies of textbook analysis*. Strasbourg : Council of Europe.

- Bourgeois, Roger. (1957). *Banyarwanda et Barundi. Tome I. Ethnographie*. Bruxelles : IRCB.
- Bozon, Michel & Thiesse, Anne-Marie. (1984). La représentation de l'histoire chez ceux qui la subissent : thématization et mythification. In Henri Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, (pp. 251-260). Berne : Peter Lang.
- Braeckman, Colette. (1994). *Rwanda. Histoire d'un génocide*. Paris : Fayard.
- Brass, Paul. (1991). *Ethnicity and nationalism : Theory and Comparison*. New Delhi: Sage.
- Bruner, Jerome. (1990). *Making sense : the child's construction of the world*. London: Routledge.
- Bureau, René. (1987). Problèmes ethniques et linguistiques : l'exemple du Cameroun. *Langues et conflits*, 14, 33-43. Nanterre : Institut de Politique Internationale et Européenne.
- Byanafashe, Déo. (2003). Politisation des antagonismes et des attentes au Rwanda (1957-1961). In Faustin Rutembesa, Josias Semujanga & Anastase Shyaka (Ed.), *Rwanda. Identité et citoyenneté* (pp. 99-107), Série n° 7 des Cahiers du Centre de Gestion des Conflits. Butare : Université nationale du Rwanda.
- Caillot, Michel. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? In Claude Raisy & Michel Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 19-35). Bruxelles : De Boeck.
- Candau, Joël. (1998). *Mémoire et identité*. Paris : PUF.
- Caritey, Christophe. (1992). *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*. Thèse de doctorat. Université de Laval à Québec.
- Caritey, Christophe. (1993). Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes. *Histoire de l'éducation*, 58, 153-164.
- Chevallard, Yves. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage. 1<sup>ère</sup> éd., 1985a.
- Choppin, Alain. (1992). *Manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- Choppin, Alain. (1993a). *Les manuels scolaires en France. Textes officiels de 1791 à 1992*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Choppin, Alain. (1993b). *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Chrétien, Jean-Pierre. (1995). (Ed.). *Rwanda. Les Médias du génocide*. Paris : Karthala.



- Chrétien, Jean-Pierre. (1997). *Le défi de l'ethnisme. Rwanda et Burundi : 1990-1996*. Paris : Karthala.
- Chrétien, Jean-Pierre. (1999). Hutu et Tutsi au Rwanda et au Burundi. In Jean-Loup Amselle & Elikia M'Bokolo, *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et Etat en Afrique* (pp. 129-165). Paris : La Découverte.
- Chrétien, Jean-Pierre. (2000a). Le Rwanda piégé par son histoire. *Esprit. Les historiens et le travail de mémoire*. Août-septembre, 170-189.
- Chrétien, Jean-Pierre. (2000b). *L'Afrique des Grands Lacs. Deux mille ans d'histoire*. Paris : Aubier.
- Classe, Léon Paul (Mgr). (1939). *Instructions pastorales, 1922-1939*. Kabgayi.
- Conseil de l'Europe. (1997). *Histoire et interprétations*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coupez, André. (1977). *Magie et idéologie face à l'histoire du Rwanda. Cultures et développement. Revue internationale des sciences du développement*. Université catholique de Louvain., Avril 1977, 135-147.
- Coupez, André. (1983). *Linguistique et littérature*. Africa-Tervuren, XXIX(3-4).
- Coupez, André & Kamanzi, Thomas. (1970). *Littérature de cour au Rwanda*. Oxford : At the Clarendon Press.
- Crowne, David & Marlowe, Daniel. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of consulting psychology*, 4, 349-354.
- Crubellier, Maurice. (1991). *La mémoire des Français*. Paris : Henri Veyrier.
- Crubellier, Maurice. (1993). *L'école républicaine : 1870-1940 : esquisse d'une histoire culturelle*. Paris : Christian.
- Czekanowski, Jan. (1980). Sources écrites pouvant servir à l'histoire du Rwanda. Butare : Université nationale du Rwanda, 1<sup>ère</sup> édition, 1917.
- D'Hertefelt, Marcel. (1959). Huwelijk, familie en aanverwantschap bij de Réera (Noordwestelijk Rwaanda). *Zaire, XIII*(2), 115-148. (Mariage, famille et relations entre parents par alliance dans la région du Mulera au Nord-Ouest du Rwanda).
- D'Hertefelt, Marcel. (1962). Le Rwanda. In M. d'Hertefelt, Trouwborst, Scherer, *Les anciens royaumes de la zone interlacustre méridionale, Rwanda, Burundi et Buha*. Tervuren : Musée royal de l'Afrique centrale.
- D'Hertefelt, Marcel. (1971). *Les clans du Rwanda ancien*. Butare : INRS.

- D'Hertefelt, Marcel & Coupez, André. (1964). *La royauté sacrée et l'ancien Rwanda. Textes, traduction et commentaire de son rituel*. Bruxelles : Tervuren, Musée royal de l'Afrique centrale.
- David, Nicolas. (1982). Prehistory and Historical Linguistics in central Africa : points of contact. In Christopher Ehret et al., *The Archaeological and Linguistic Reconstruction of African History*. California : University of California Press.
- De Heusch, Luc. (1964). Massacres collectifs au Rwanda? *Synthèses* (pp. 418-426). Bruxelles :ULB.
- De Heusch, Luc. (1966). *Le Rwanda et la civilisation interlacustre*. Bruxelles : ULB.
- De Lacger, Louis (Chanoine). (1939). *Le Rwanda*. Kabgayi. (La copie que j'ai eue contient un supplément écrit par le Père Dominique Nothomb continuant l'histoire de 1939 à 1959).
- De Montlibert, Christian. (1997). *Maurice Halbwachs, 1877-1945*. Strasbourg : PUS.
- De Pedrals, Denis-Pierre. (1949). *Manuel scientifique de l'Afrique noire*. Paris : Payot.
- Delmas, Léon (Père). (1950). *Généalogie de la noblesse du Ruanda*. Diocèse de Kabgayi : Kabgayi.
- Del Perugia, Paul. (1993). *Les derniers rois mages*. Paris : Payot, édition de poche. Première édit. 1978. Un premier article est paru dans « Les Nouvelles littéraires, 28 mai 1970).
- Demazière, Didier & Dubar, Claude. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Desforges, Allison. (1999). *Aucun témoin ne doit survivre. Le génocide au Rwanda*. Paris : Karthala.
- Destexhe, Alain. (1994). *Essai sur le génocide*. Paris : Complexe.
- Devereux, Georges. (1991). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Doise, Willem. (1973). Relations et représentations intergroupes. In Serge Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 194-213). Paris : Larousse. Tome 2.
- Durkheim, Emile. (1968). *Education et sociologie*. Paris : PUF. (1<sup>ère</sup> édition, 1922).
- Eckert, Georg. (1960). Internationale Schulbuchrevision. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 6, 399-415.
- Elias, Michel & Helbig, Danielle. (1991). Deux mille collines pour les petits et les grands. Radioscopie des stéréotypes hutu et tutsi au Rwanda et au Burundi. *Politique Africaine*, 42, 65-73.

- Elias, Norbert. (1996). *The Germans. Power Struggles and the Development of Habitus in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. Cambridge : Polity Press (original work published in German, 1989, Studien Über Die Deutschen: Machtkämpfe Und Habitusentwicklung Im 19. Und 20. Jahrhundert).
- Englund, Boel. (1993). De Dieu à la Patrie, à toi, moi et le monde. Cent cinquante ans de livres de lecture et d'anthologies littéraires scolaires en Suède. *Histoire de l'éducation*, 58, 47-69.
- Fage, John Donnelly. (1978). An atlas of African history. 2<sup>nd</sup> ed. London : E. Arnold.
- Ferro, Marc. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris : Payot.
- Ferro, Marc. (1984). *The use and abuse of history or how the past is taught*. London: Routledge.
- Ferro, Marc. (1985). *L'histoire sous surveillance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Firer, Ruth. (1987). Israel. In R.L. Braham, (Ed.), *The Treatment of the Holocaust in Textbooks* (pp. 153-231). New York : Columbia University Press.
- Firer, Ruth. (1998). Human Rights in History and Civics Textbooks : The Case of Israel. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 195-208.
- Franche, Dominique. (1995). Généalogie du génocide rwandais. Hutu et Tutsi : Gaulois et Francs ? *Les Temps Modernes*, 582, pp. 1-58.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1969). *Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959*. Paris : Armand Colin.
- Fritzsche, Karl Peter. (1992). Prejudice and Underlying Assumptions. In Hilary Bourdillon, (Ed.), *History and Social Studies. Methodologies of Textbook Analysis* (pp. 52-59). Strasbourg : Council of Europe.
- Gasanabo, Jean-Damascène. (2002). L'histoire à l'école au Rwanda post-génocide. Défis et perspectives. *International Textbook Research*, 24(1), 67-88.
- Gasanabo, Jean-Damascène. (2003). De la réécriture de l'histoire du Rwanda. Les non-dits qui ont façonné les mémoires collectives à travers l'enseignement de l'histoire au Rwanda de 1962 à 1994. *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 3, 89-102.
- Gittins, Diana. (1979). Oral history, reliability and recollection. In Louis Moss & Harvey Goldstein (Ed.), *The Recall Method in Social Survey* (pp. 85-101). London: University of London, Institute of Education.
- Glaser, G. Barney & Strauss, L. Anselm. (1971). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: ldine.

- Gourevitch, Philip. (1999). *We wish to inform you that tomorrow we will be killed with our families*. New York: Picador.
- Gourou, Pierre. (1958). Progrès de la connaissance géographique au Congo belge et au Ruanda-Urundi. 9<sup>e</sup> article. *Extrait du bulletin de la Société belge d'études géographiques*. Fasc. 2. Louvain : Centre scientifique et médical de l'université libre de Bruxelles en Afrique centrale.
- Greybe, Serge. (1999). Réflexions sur l'histoire du curriculum en Afrique du Sud. In Charles Carpentier (Ed.), *Identité nationale et enseignement de l'histoire. Contextes européens et africains* (pp. 111-121). Paris : L'Harmattan.
- Greeberg, Jeremy. (1954). Etude sur la classification des langues africaines. *Bulletin de l'IFAN*, 16, 83-142.
- Greenfeld, Liah. (1992). *Nationalism : five roads to modernity*. London : Harvard University Press.
- Grossi, Verdiana. (2000). L'éducation à la paix : un aperçu historique (1843-1939). In Michel Porret ; Jean-François Fayet ; Carine Fluckiger, (Eds.), *Guerres et paix. Mélanges offerts à Jean-Claude Favez*, (pp. 421-440). Genève : Georg.
- Guthrie, Malcom. (1962a). Bantu origins: a tentative new hypothesis. *Journal of African Languages* 1(1), 9-21.
- Guthrie, Malcom. (1962b). Some developments in the prehistory of the Bantu languages. *Journal of African History*, 3(2), 273-282.
- Haggerson, L. Nelson. (1988). Macdonald Prize. Reconceptualizing Inquiry in Curriculum Using Multiple Research Paradigms to Enhance the Study of Curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8(1), 81-103.
- Halbwachs, Maurice. (1970). *La morphologie sociale*. Paris : A. Colin (1<sup>e</sup> éd., 1938).
- Halbwachs, Maurice. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire. Postface de Gérard Namer*. Paris : Albin Michel (1<sup>e</sup> éd., 1925).
- Halbwachs, Maurice. (1997). *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel (1<sup>e</sup> éd., 1950).
- Halpérin, Daniel. (1997). *To Live Together : Shaping New Attitudes To Peace Through Education*. Geneva : International Bureau of Education.
- Harroy, Jean-Paul (1984). *Rwanda. De la féodalité à la démocratie 1955-1962*. Bruxelles : ARSOM, Hayez.
- Hartog, François. (1995). L'art du récit historique. *Autrement*, 150/151, 184-193.
- Hatzfeld, Jean. (2003). *Une saison de machettes*. Paris : Seuil.

- Hiernaux, Jean. (1954). *Les caractéristiques physiques des populations du Ruanda et de l'Urundi*. Bruxelles : Institut royal des sciences naturelles de Belgique.
- Hiernaux, Jean. (1956). *Analyse de la variation des caractères physiques humains en une région de l'Afrique centrale : Ruanda-Urundi et Kivu*. Tervuren : Annales du musée royal du Congo belge.
- Honke, Gudrun; Mbonimana, Gamaliel; Ntezimana, Emmanuel & Servas, Sylvia. (1990). *Au plus profond de l'Afrique. Le Rwanda et la colonisation allemande, 1885-1919*. Wuppertal : Hammer.
- Huberman, A. Michael & Miles, Matthew. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Jeannotat, Carole-Marie. (1994). *Histoire inavouée de l'apartheid. Chronique d'une résistance populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Joutard, Philippe. (1976). *La Saint-Barthélémy ou les résonances d'un massacre*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Joutard, Philippe. (1983). *Ces voix qui nous viennent du passé*. Paris : Hachette.
- Kagame, Alexis (Abbé). (1943). *Inganji Karinga, Tome I*. Kabgayi.
- Kagame, Alexis (Abbé). (1947). Code ésotérique du Ruanda. *Zaire, 1*, 150-176.
- Kagame, Alexis (Abbé). (1952). *Le code des institutions politiques du Ruanda précolonial*. Bruxelles : Institut royal colonial belge.
- Kagame, Alexis (Abbé). (1954). *Les organisations socio-familiales de l'ancien Rwanda*. Bruxelles : Académie royale des sciences coloniales.
- Kagame, Alexis (Abbé). (1959). *Inganji Karinga. Tome II* (2<sup>e</sup> éd.; 1<sup>ère</sup> éd., 1947). Kabgayi : Imprimerie du diocèse de Kabgayi.
- Kagame, Alexis (Abbé). (1972). *Un abrégé de l'Ethno-Histoire du Rwanda*. Butare : Editions universitaires du Rwanda.
- Kagame, Alexis (Abbé). (1975). *Un abrégé de l'Histoire du Rwanda de 1853 à 1972. Tome 2*. Butare : Editions universitaires du Rwanda.
- Kagiraneza, Zefirini. (1990). *Ibitaramo ku mateka y'u Rwanda*. Kigali : Minisiteri y'Amashuri makuru n'ubushakashatsi mu by'ubuhanga.
- Kalibwami, Justin. (1991). *Le catholicisme et la société rwandaise (1900-1962)*. Paris : Présence africaine.
- Kanimba, Misago Célestin. (2003). Peuplement ancien du Rwanda : à la lumière de récentes recherches. In, Faustin Rutembesa, Josias Semujanga & Anastase

- Shyaka (Ed.), *Rwanda. Identité et citoyenneté* (pp. 47-81). Butare : Editions de l'Université nationale du Rwanda.
- Kanyamachumbi, (Mgr), Potient. (1995). *Société, culture et pouvoir politique en Afrique interlacustre. Hutu et Tutsi de l'ancien Rwanda*. Kinshasa : Select.
- Kohn, R. Canter. (1997). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. *Bulletin de Psychologie*, 39(377), 817-826.
- Kros, Cynthia. (1997). Evolution récente du système éducatif en Afrique du Sud. *Carrefour de l'éducation*, 3, 112-128.
- Lautier, Nicole. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris : PUS.
- Laville, Christian. (1984). Le manuel d'histoire : pour en finir avec la version de l'équipe gagnante. In Henri Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, (pp. 77-91). Berne : Peter Lang.
- Lebart, Ludovic & Salem, André. (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.
- Lecuir, Jean. (1984). Manuels scolaires et mémoire historique : réflexions autour d'un sondage. In Henri Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (pp. 217-235). Berne : Peter Lang.
- Le Goff, Jacques. (1996). *Histoire et Mémoire*. Paris : Gallimard.
- Lemarchand, René. (1970). *Rwanda and Burundi*. London : Pall Mall Press.
- Lifshitz, M. & Shatz, G. (1991). *Civics for Matriculation*. Tel-Aviv : or-Am.
- Linden, Ian. (1978). *Church and Revolution in Rwanda*. Manchester : Manchester University Press.
- Linden, Ian. (1999). *Christianisme et pouvoirs au Rwanda (1900-1990)*. Paris : Karthala.
- Lindner, G. Evelin. (2001). *The Psychology of Humiliation: Somalia, Rwanda/Burundi, and Hitler's Germany*. Oslo: University of Oslo, Department of Psychology, doctoral dissertation.
- Lindner, G. Evelin. (2002). Healing the Cycles of Humiliation: How to Attend to the Emotional Aspects of "Unsolvables" conflicts and the Use of "Humiliation Entrepreneurship". *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8(2), 125-139.
- Logiest, Guy. (1988). *Mission au Rwanda. Un Blanc dans la bagarre Tutsi-Hutu*. Bruxelles: Didier-Hatier.
- Lugan, Bernard. (1980). Sources écrites pouvant servir à l'histoire du Rwanda. *Etudes rwandaises*, XIV, numéro spécial. Butare : Université nationale du Rwanda.

- Lugan, Bernard. (1997). *Histoire du Rwanda. De la préhistoire à nos jours*. Paris : Bartillat.
- Macron, Emmanuel. (2000). La lumière blanche du passé. Lecture de la Mémoire, l'histoire, l'oubli, de Paul Ricoeur. *Esprit*, 8-9, 16-31.
- Maniragaba, Balibutsa & Gasarasi, James. (1979). *Éducation et culture, spécial réforme*, 4, 1-72.
- Maquet, Jacques-Jérôme. (1954). *Le système des relations sociales dans le Ruanda ancien*. Tervuren : Annales. Musée royal du Congo belge.
- Maquet, Jacques-Jérôme. (1962). *Les civilisations noires*. Paris : Horizons de France.
- Maquet, Jacques-Jérôme. (1957). Les droits fonciers dans le Rwanda ancien. *Zaire*, 4, 339-359.
- Marcel, Jean-Christophe & Mucchielli, Laurent. (1999). Un fondement du lien social : la mémoire collective selon Maurice Halbwachs. *Technologies. Idéologies. Pratiques. Revue d'anthropologie des connaissances*. 13(2), 62-88.
- Mbonimana, Gamaliel. (1981). *L'instauration d'un royaume chrétien au Rwanda (1900-1931)*. Thèse de doctorat. Université Louvain-la-Neuve.
- Mbonimana, Gamaliel. (2001). Les institutions traditionnelles constitutives de l'identité nationale. *Cahiers du Centre de Gestion des Conflits*, 2, 5-31.
- Mbonimana, Gamaliel. (2003). L'intégration politique face aux institutions « igikingi » et « uburetwa » sous le règne de Rwabugiri (1867-1895). In Faustin Rutembesa, Josias Semujanga & Anastase Shyaka (Ed.), *Rwanda. Identité et citoyenneté* (pp. 33-46). Butare : Editions de l'Université nationale du Rwanda.
- Mbonimana, Gamaliel, & Ntezimana, Emmanuel. (1990). Pères Blancs et missionnaires de Bethel. L'implantation des missions chrétiennes. L'Eglise catholique. In Gudrun Honke, Gamaliel Mbonimana, Emmanuel Ntezimana & Sylvia Servaes (Ed.). *Au plus profond de l'Afrique. Le Rwanda et la colonisation allemande 1885-1919* (pp. 127-146). Wuppertal : Peter Hammer Verlag.
- McDonald, Christina; Radó, Péter & Kyuchukov, Hristo. (1998). *Multicultural Education and the Education of Minority Pupils*. Discussion paper, pp. 1-13. Open Society Institute – Institute of Education Policy.  
[www.osi.hu/esp/rei/documents/multiculturaleducationandtheeducationofminoritypupils.doc](http://www.osi.hu/esp/rei/documents/multiculturaleducationandtheeducationofminoritypupils.doc)
- Messarra, Antoine. (sous presse). *Observatoire de la paix civile au Liban : 1996–2002*.
- Meyer, Hans. (1984). *Les Barundi*. Paris : Société française d'Outre-Mer. Première version en allemand en 1916, traduction française 1984.

- Meyer, Hans. (1912). Auf neuen Wegen durch Ruanda und Burundi. *Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin*, 47, 107-135.
- MINEDUC. (2002). Report of the National Curriculum Conference « *Curriculum in the service of National Development : What Skills do our Children Need ?* ». Kigali, 14<sup>th</sup> and 15<sup>th</sup> May, 2002.
- MINEPRISEC & MINESUPRES. (1995). *La politique et la planification de l'éducation au Rwanda*. Kigali.
- Misser, François. (1995). *Vers un nouveau Rwanda ? Entretiens avec Paul Kagame*. Paris : Karthala.
- Moeller, André. (1936). *Les grandes lignes des migrations des Bantous de la province orientale du Congo belge*. Bruxelles : IRCB. Voir aussi in Bourgeois, 1957, p. 44 & pp. 112-114. Moeller était le Vice-gouverneur général honoraire du Ruanda-Urundi.
- Mollo-Bouvier, Suzanne. (1986). Interroger un manuel ? Pourquoi ? Comment ? *Actes du colloque « Le manuel scolaire et le système éducatif »* (pp.71-94). Centre d'études et de recherches économiques et sociales : Université de Tunis.
- Moniot, Henri. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Moniot, Henri. (1984). Présentation. In Henri Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (pp. 5-23). Berne : Peter Lang.
- Mugesera, Léon. (1992). *Discours prononcé le 22 novembre 1992 à Kabaya (Gisenyi)*. Document non publié.
- Muxel, Anne. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris : Nathan.
- Muzungu, Bernardin. (1995). Ethnies et clans. *Cahiers du Centre Saint-Dominique*, 1, 19-51. Kigali.
- Mworoha, Emile. (1977). *Peuples et rois de l'Afrique des Lacs*. Dakar : Les Nouvelles Editions Africaines.
- Nahimana, Ferdinand. (1983). *Le Rwanda. Emergence d'un Etat*. Paris : L'Harmattan.
- Namer, Gérald. (2000). *Halbwachs et la mémoire sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Nelson, Cary ; Treichler, A. Paula & Grossberg, Lawrence. (1992). Cultural studies. In L. Grossberg, C. Nelson & P.A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1-16). New-York: Routledge.
- Newbury, Catherine. (1988). *The cohesion of oppression. Clientship and Ethnicity in Rwanda, 1860-1960*. New York : Columbia University Press. First Edition, 1975.
- Nkundabagenzi, Fidèle. (1961). *Rwanda Politique, 1958-1960*. Bruxelles : CRISP.



- Nkurikiyimfura, Jean-Népomucène. (1994). *Le Gros Bétail et la société rwandaise. Evolution historique des XIIIe-XIVe siècles à 1958*. Paris : L'Harmattan.
- Nora, Pierre. (1978). Mémoire collective. In Jacques Le Goff et alii (Ed.), *La nouvelle histoire*. Paris : CELP, pp. 398-401.
- Nora, Pierre. (1994). *Les lieux de la mémoire*. Paris : Gallimard, 1984-1994, 7 volumes.
- Ntezimana, Emmanuel, (1987). Histoire, culture et conscience nationale : le cas du Rwanda des origines à 1900. *Etudes rwandaises*, 1(4), 488-489).
- Nyagahene, Antoine. (1986). L'histoire du Rwanda : problèmes, controverses, perspectives. *Education, Science & Culture*, 12, 87-136.
- Nyagahene, Antoine. (2001). *Histoire et peuplement. Ethnies, clans et lignages dans le Rwanda ancien et contemporain*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Olderogge, Dmitry. (1980). Migrations et différenciations ethniques et linguistiques. In Joseph Ki-Zerbo (Ed.), *Histoire générale de l'Afrique* (pp. 301-320). Paris : UNESCO.
- Pagès, Albert (Père). (1933). *Un royaume hamite au centre de l'Afrique*. Bruxelles : IRCB.
- Paternostre de la Mairieu, Baudouin. (1972). *Le Rwanda : son effort de développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Pauwels, Marcel. (1967). Le Bushiru et son Muhinza ou Roitelet hutu. *Annali Lateranensi*, XXXI, 205-322.
- Percheron, Annick. (1993). *La socialisation politique*. Paris : Armand Colin.
- Perera, Lal. (2004). Education reform and political violence in Sri Lanka. In Sobhi Tawil & Alexandra Harley (Ed.), *Education, Conflict and Social Cohesion* (pp. 375-433). Geneva: International Bureau of Education.
- Pérez Esquivel, Adolfo. (1990). Préface. In Emilio F. Mignone. *Les "disparus" d'Argentine : responsabilité d'une Eglise, martyre d'un peuple (5-7)*. Paris : Cerf. Trad. de l'espagnol par Daniel Gilbert.
- Perraudin, André (Mgr). (1959). *Super Omnia Caritas. Lettre Pastorale de Monseigneur Perraudin, Vicaire Apostolique de Kabgayi, pour le carême de 1959*. Kabgayi.
- Phillipson, W. David. (1980). L'expansion bantoue en Afrique orientale et méridionale: les témoignages de l'archéologie et de la linguistique. In Luc Bouquiaux (Ed.) *L'expansion bantoue. Société des études linguistiques et anthropologiques de France* (pp. 649-698). Paris: PUF.

- Pingel, Falk (1996). Peace education, conflict prevention and conflict resolution : an overview of recent bilateral and multilateral projects on textbook comparison and textbook revision. In S. Melnik & W. Heinz, (Eds.), *Human rights, conflict prevention and conflict resolution*. Brussels : Friedrich Naumann Foundation.
- PNUD. (1993). Bureau du Représentant Résident du PNUD au Rwanda. UNDP/RR/POST/RWA/REV.11, Kigali.
- Preiswerk, Roy & Perrot, Dominique. (1975). *Ethnocentrisme et Histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris : Anthropos.
- Primo, Lévi (1995). *Le devoir de mémoire*. Paris : Mille et une nuits.
- Prunier, Gérard. (1995). *The Rwandan crisis : history of a genocide*. New York: Colombia press.
- Prunier, Gérard. (1997). *Rwanda : le génocide*. Paris : Dagorno.
- Purusi, Jean-Jacques. (1999). *Les principes traditionnels de résolution des conflits et de réconciliation en Afrique*. Paper at the All-Africa Conference on African Principles of Conflict Resolution and Reconciliation, United Nations Conference Centre. ECA, Addis Abeba, Ethiopia, November 8-12, 1999.
- République Rwandaise. (1962). *Constitution de la République rwandaise votée le 2 août et promulguée le 24 novembre 1962*. Kigali.
- République Rwandaise. (2002). *Vision 2020*. Programme national pour de 2000 à 2020. Kigali.
- Reyntjens, Filip. (1985). *Pouvoir et Droit au Rwanda. Droit public et EvolutionPolitique, 1916-1973*. Tervuren : Annales du Musée royale de l'Afrique centrale.
- Reyntjens, Filip. (1994). *L'Afrique des Grands lacs en crise. Rwanda, Burundi : 1988-1994*. Paris : Karthala.
- Ricoeur, Paul. (1985). *Temps et récit*. Paris : Seuil. Tome 3.
- Ricoeur, Paul. (2000). Aux origines de la mémoire, l'oubli de réserve. *Esprit*, 8/9, 32-47.
- Riemenschneider, Rainer. (1984). La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective. In Henri Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (pp. 127-140). Berne : Peter Lang.
- Rönquist, Ralf. (1999). Identity and Intra-State Ethnonational Mobilisation. In Håkan Wiberg & Christian P. Scherrer, *Ethnicity and Intra-State Conflict*. Aldershot : Ashgate, pp. 145-161.

- Rossel, Hubert. (1992). Le Rwanda et le Burundi à la veille de leur 30<sup>e</sup> anniversaire d'indépendance. *Genève-Afrique*, XXX(2), 17-24.
- Rutayisire, Paul. (2000). L'Eglise catholique et la décolonisation ou les illusions d'une victoire. In Faustin Rutembesa, Jean-Paul Karegeye et Paul Rutayisire (Ed.), *Rwanda, l'Église catholique à l'épreuve du génocide* (pp. 42-74). Greenfield Park : Les Éditions Africana.
- Rutayisire, John ; Kabano, John & Rubayiza Jolly. (2002). *Report of the National Curriculum Conference*. Kigali.
- Rutayisire, John ; Kabano, John & Jolly Rubagiza. (2004). Redefining Rwanda's Future : The Role of Curriculum in Social Reconstruction. In Sobhi Tawil & Alexandra Harley (Ed.), *Education, Conflict and Social Cohesion* (pp. 315-373). Geneva: International Bureau of Education.
- Rutembesa, Faustin. (2000). Église catholique et société rwandaise ou la traversée des ambiguïtés. In Faustin Rutembesa, Jean-Paul Karegeye et Paul Rutayisire (Eds.), *Rwanda, l'Église catholique à l'épreuve du génocide* (pp. 15-41). Greenfield Park : Les Editions Africana.
- Rutembesa, Faustin ; Karegeye, Jean-Pierre. & Rutayisire, Paul. (2000). *Rwanda. L'Église catholique à l'épreuve du génocide*. Greenfield Park : Editions Africana.
- Salomon, George. (1999). *Research on peace education : provocative questions, challenging criteria*. Paper presented at the NCPCR meeting. Phoenix, AZ.
- Saur, Louis. (1998). *Influences parallèles. L'internationale démocrate chrétienne au Rwanda*. Bruxelles : Luc Pire.
- Sébasoni, M. Servilien. (2000). *Les origines du Rwanda*. Paris : L'Harmattan.
- Ségal, Aaron. (1964). *Massacre in Rwanda*. London.
- Ségal, Aaron. (1984). Pour une didactique de la durée. In Henri Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (pp. 93-111). Berne : Peter Lang.
- Seligman, G. Charles. (1935). *Les races de l'Afrique*. Paris : Payot.
- Sémidei, Manuela. (1966). De l'empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français. *Revue française de Sciences Politiques*, 16, 51-73.
- Semujanga, Josias. (1998). *Récits fondateurs du drame rwandais. Discours social, idéologies et stéréotypes*. Paris : L'Harmattan.
- Siebörger, Rob. (Ed.). (1993). *History matters. Debates about a new history curriculum for South Africa*. Cape Town : University of Cape Town.
- Siebörger, Rob. (1994). *New history textbooks for South Africa*. Manzini : Macmillan Boleswa.

- Siebörger, Rob. (1995). Textbooks and the school history curriculum. *South African Historical Journal*, 33, 169-178.
- Smith, Dennis. (2000). *Shame and humiliation*. Norbert Elias and Modern Social Theory. London: Sage.
- Smith, George. (1949). Les institutions féodales de l'Urundi. *Revue de l'Université libre de Bruxelles*, 12, 5-6.
- Smith, Pierre. (1981). Personnages & Légendes. La civilisation des peuples des grands lacs. In Marcel d'Hertefeldt & Danielle de Lame (Ed.), *Société, culture et histoire du Rwanda. Encyclopedia bibliographique, 1863-1989/87* (pp. 244-253). Tome II, Tervuren : Musée royal de l'Afrique centrale, 1987, p. 1519).
- Sutton, Alan. (1993). *The age of migrating ideas : early medieval art in Northern Britain and Ireland : proceedings of the Second International Conference on Insular Art*. Edinburgh: National Museums of Scotland.
- Tanaka-Ono, Akiko. (2002). *Educating to Assimilate: Japanese Educational Policies in Wartime Korea, 1938-1941*. Thèse de doctorat en histoire et politique internationales. Genève: IUHEI.
- Thiesse, Anne-Marie. (1984). Un roman/manuel d'histoire plébéienne : les Mystères du Peuple d'Eugène Süe. In Henri Moniot, (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (pp. 25-41). Berne : Peter Lang.
- Thomas, Jean-Marc. (1986). Linguistique et histoire des Pygmées de l'ouest du bassin congolais. *Sprache und Geschichte in Afrika*, 7(2), 73-103.
- Timm, Uwe. (1990). Préface. In Gudrun Honke (Ed.), *Au plus profond de l'Afrique. Le Rwanda et la colonisation allemande 1885-1919 (7-10)*. Wuppertal : Peter Hammer Verlag.
- Todd, D. Michael. (1977). Caste in Africa ? *Afrique* (London), XLVII(4), 398-412.
- Ugirashebuja, Octave. (2000). Lecture critique des lettres des évêques (1956-1962). In Faustin Rutembesa, Jean-Paul Karegeye et Paul Rutayisire (Ed.), *Rwanda, l'Église catholique à l'épreuve du génocide* (pp. 124-144). Greenfield Park : Les Editions Africana.
- UNDP & MINEDUC. (1998). *Rwanda, sectoral consultation. Education*. Kigali. UNDP : Information Management Unit.
- Van Dijk, Teun Adrinanus. (1984). *Prejudice in Discourse*. Philadelphia : John Benjamins.
- Van Dijk, Teun Adrianus. (1987). *Communicating Racism : Ethnic Prejudice in Thought and Talk*.

- Van Dijk, Teun Adrianus. (1993). Stories and Racism. In Duncan K. Mumby, (Ed.) *Narrative and Social Control* (pp. 121-142). Newbury Park : Sage.
- Van Grunderbeek, M.Carole; Roche, Eva & Doutrelepont, Henry. (1982). L'âge du fer ancien au Rwanda et au Burundi. Archéologie et environnement. *Journal des Africanistes*, 52(1-2), 5-81.
- Van Noten, Frederik. (1983). *Histoire archéologique du Rwanda*. Tervuren : Annales. Musée Royal de l'Afrique Centrale.
- Vansina, Ian. (2001). *Le Rwanda ancien. Le royaume nyiginya*. Paris : Karthala.
- Väyrynen, Tarja. (1999). Socially Constructed Ethnic Identities : A Need for Identity Management ? In Håkan Wiberg & Christian P. Scherrer, *Ethnicity and Intra-State Conflict* (pp. 125-144). Aldershot : Ashgate.
- Vidal, Claudine. (1969). Le Rwanda des anthropologues ou le fétichisme de la vache. *Cahiers d'études africaines*, IX, 3(35), 384-401.
- Vidal, Claudine. (1971). Enquête sur le Rwanda traditionnel : conscience historique et traditions orales. *Cahiers d'Etudes Africaines*, XII(44), 526-537.
- Vidal, Claudine. (1991). *Sociologies des passions (Côte d'Ivoire, Rwanda)*. Paris : Karthala.
- Vidal, Claudine. (1996). Le génocide des Rwandais tutsi : cruauté délibérée et logiques de haine. In Françoise, Héritier. *De la violence*. Paris : Odile Jacob.
- Vidal, Claudine. (1998). Le génocide des Rwandais tutsi et l'usage public de l'histoire. *Cahiers d'études africaines*, 38, 150-152.
- Vidal, Claudine. (1999a). Le génocide des Rwandais tutsis : les rhétoriques négationnistes. *Autrement*, 54, 130-135.
- Vidal, Claudine. (1999b). Situations ethniques au Rwanda. In Jean-Loup Amselle & Elikia M'Bokolo, *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et Etat en Afrique* (pp.167-184). Paris : La Découverte.
- Weinstein, Deena & Weinstein, A. Michael. (1991). Georg Simmel: sociological flaneur bricoleur. *Theory, Culture & Society*, 8, 151-168.
- Willame, Jean-Claude. (1994). Le muyaga ou la « révolution » rwandaise revisitée. *Revue française d'histoire d'Outre-mer*, 3, 305-320.
- Willame, Jean-Claude. (1995). *Aux sources de l'hécatombe rwandaise*. Bruxelles : Cédaf.
- Zonabend, Françoise. (1999). *La mémoire longue*. Paris : Jean-Michel Place. 1<sup>ère</sup> éd, 1980.

## *Annexe 1*

### **Listes des manuels mentionnant l'un ou l'autre des sept thèmes analysés dans la recherche<sup>112</sup>**

#### ***Pour l'enseignement primaire***

**5P** : MINEPRISEC. Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu. Umwaka wa 5. Igitabo cy'umwalimu. Kigali. Ibiro by'integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'iz'Agamije Amajyambere y'Imyuga. Mata, 1983 [Géographie, Histoire, Education civique. 5e année primaire. Livre du maître. Kigali : Direction des programmes de l'enseignement primaire et artisanal. Avril 1983].

**6P** : MINEPRISEC. Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu. Umwaka wa 6. Igitabo cy'umwalimu. Kigali. Ibiro by'integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'iz'Agamije Amajyambere y'Imyuga. Mata, 1985 [Géographie, Histoire, Education civique. 6e année primaire. Livre du maître. Kigali : Direction des programmes de l'enseignement primaire et artisanal. Avril 1985].

**8P** : MINEPRISES. Ubumenyi bw'isi, Amateka, Uburere mboneragihugu. Umwaka wa 8. Igitabo cy'umwalimu. Kigali. Ibiro by'integanyanyigisho z'Amashuri Abanza n'iz'Agamije Amajyambere y'Imyuga. Nzeli, 1982 [Géographie, Histoire, Education civique. 8e année primaire. Livre du maître. Kigali : Direction des programmes de l'enseignement primaire et artisanal. Septembre 1982].  
MINEPRISES.

#### ***Pour l'enseignement secondaire***

**Tronc Commun (TC)** : MINEDUC. Histoire, 1e année du Tronc Commun. Kigali : Bureau pédagogique de l'enseignement secondaire, septembre 1977.

**Heremans** : Livre de Heremans (Père), Roger. (1971). Introduction à l'histoire du Rwanda. Kigali : Editions rwandaises.

**Histoire du Rwanda Ie partie (Histoire I)** : Manuel « Histoire du Rwanda, Ie partie, Kigali : Direction des programmes de l'enseignement secondaire, février 1987.

**Histoire du Rwanda Iie partie (Histoire II)** : Manuel « Histoire du Rwanda, Iie partie, Kigali : Direction des programmes de l'enseignement secondaire, octobre 1989.

---

<sup>112</sup> Les manuels de 4P (1982) et de 7P (1982) ne contiennent aucun des sept thèmes analysés.

## *Annexe 2*

### **Liste des chapitres et sous-chapitres des contenus des manuels d'histoire du Rwanda.**

Nous l'avons envoyée en kinyarwanda à un directeur d'école pour qu'il en fasse des copies et les distribue à 30 personnes avec la consigne suivante : « À la lumière des événements de 1994, classer ces thèmes par ordre croissant en commençant par celui qui évoque un souvenir pour vous ». Sur les 30 copies, nous en avons eu 17 en retour.

1. Le jour, le mois, l'année, la ligne du temps, etc.
2. Les principales sources de l'histoire du Rwanda (orales, écrites, archéologiques).
3. Le peuplement du Rwanda (Twa, Hutu, Tutsi).
4. La définition des termes appliqués à l'organisation interne de la société rwandaise traditionnelle (ubwoko, clan, lignage, tribu, ethnique).
5. La civilisation traditionnelle du Rwanda.
  - 5.1. La vie économique (agriculture, élevage, chasse, poterie, forge, menuiserie, tannerie, vannerie).
  - 5.2. La vie spirituelle et artistique (Dieu des Rwandais, divination -sorcellerie=kuragura-, pratiques de Guterekera, Kubandwa, Nyabingi).
  - 5.3. La société rwandaise traditionnelle (alimentation, habillement, habitat, éducation familiale ; cérémonies de l'accouchement, de fiançailles, de mariage, d'ensevelissement (enterrement), d'échanges de biens, kunywana (pacte de sang), ubuse (relation entre amis).
6. L'administration rwandaise dans le Rwanda pré-colonial.
  - 6.1. Territoires hutu et territoires tutsi.
  - 6.2. Le Rwanda sous la dynastie Nyiginya (origines, arrivée et règne des Nyiginya sur le Rwanda initial de Gasabo ; les grandes étapes de l'emprise Nyiginya sur le Rwanda ; administration autochtone -la monarchie, les Préfets du Sol et du Pâturage, le Chef de l'Armée-).
7. Ubukonde (propriété foncière).
8. Ubuhake (servage pastoral).
9. L'invasion des Banyoro (peuple originaire de l'Uganda actuelle), défaite du Nduga (région du centre du Rwanda actuel).
10. L'invasion des Banyabungo (peuple originaire de Bunyabungo, région du Sud-Ouest).
11. Le règne de Ruganzu II Ndoli (± 1510-1543).
12. L'agrandissement du Rwanda depuis le règne de Mutara I Semugeshi (± 1543-1576) jusqu'à celui de Kigeli IV Rwabugili (± 1853-1895).
13. Le Rwanda sous l'administration allemande (1892-1916).
  - 13.1. La pénétration européenne au Rwanda et le partage de l'Afrique (conférence de Berlin, 1884-1885).
  - 13.2. Le coup d'Etat de Rucunshu (1896).
  - 13.3. Le début du règne du Roi Musinga (1896-1931).
  - 13.4. L'occupation effective du Rwanda par l'Allemagne.
  - 13.5. La dissidence au Nord du Rwanda et réaction allemande.
  - 13.6. La fixation des nouvelles frontières (1910).
  - 13.7. La mise en valeur économique du Rwanda.
  - 13.8. Le Rwanda et la première guerre mondiale.
  - 13.9. Le déroulement de la guerre en territoire rwandais.
14. Les religions étrangères (Église catholique, Églises protestantes, Église adventiste, Islam) et leurs oeuvres.
15. Le Rwanda sous l'administration belge (1916-1962).

- 15.1. Le Rwanda au lendemain de la première guerre mondiale (arrivée des militaires belges).
- 15.2. La dévolution du Rwanda à la Belgique (l'accord ORTS-MILNER, l'affaire du Gisaka).
- 15.3. La société rwandaise à la fin de la tutelle belge (les groupes sociaux, l'ubuhake, les inégalités sociales).
- 15.4. La vie intellectuelle et culturelle sous administration belge (les missions catholiques, les missions protestantes, l'organisation de l'enseignement).
- 15.5. L'organisation politique du Rwanda sous administration belge (l'organisation administrative -réforme Morthan-, les premières élections au Rwanda de 1953 et 1956).
- 15.6. Les relations entre les autorités belges et la monarchie tutsi.
- 15.7. Les œuvres belges dans les domaines administratif et politique (introduction de l'akazi, de la chicotte, de la carte d'identité).
- 15.8. Les œuvres belges dans le domaine économique (agriculture, élevage, artisanat, commerce).
- 15.9. Les œuvres belges dans le domaine social (éducation, culture, santé).
- 15.10. Les élections des représentants du peuple (1953 et 1956).
- 15.11. La suppression de l'ubuhake.
- 15.12. Le manifeste des Bahutu.
- 15.13. Les causes, l'accélération et les conséquences de la révolution de 1959.
- 15.14. La mort du Mwami Mutara III Rudahigwa.
- 15.15. Les partis politiques.
- 15.16. Le référendum de 1961.
16. Le Rwanda indépendant.
  - 16.1. La Première République.
  - 16.2. La défense de l'intégrité territoriale (contre les Inyenzi).
  - 16.3. Les problèmes économiques.
  - 16.4. L'éducation nationale.
  - 16.5. La cohésion nationale.
  - 16.6. La Deuxième République (avènement, problèmes rencontrés et solutions proposées).
17. La traite négrière au Rwanda.



## Annexe 3

### Questions générales d'entretiens<sup>113</sup>

#### Thème 1 : Arrivée des populations

D'après ce que vous avez entendu, pouvez-vous me raconter comment les différentes populations (groupes ethniques) sont arrivées au Rwanda ?

**Sous-questions :**

- a) D'après vous d'où les Twa, les Hutu et les Tutsi seraient-ils venus ?
- b) Qu'en pensez-vous personnellement ?
- c) Lorsque les Tutsi sont arrivés (après les Twa et les Hutu), comment les deux autres groupes ont-ils réagi ? Qu'en pensez-vous personnellement ?

#### Thème 2 : Ubwoko

Pouvez-vous me raconter ce que vous avez entendu sur le terme « ubwoko » ?

**Sous-questions :**

- a) Qu'en pensez-vous personnellement ?
- b) Dans l'histoire du Rwanda, quels sont les points sur lesquels les trois « ethnies » (ou deux d'entre elles) étaient-elles :
  - en accord
  - en désaccord ?

#### Thème 3 : Ubugake

Pouvez-vous me raconter ce que vous avez entendu sur le terme « ubuhake » ?

**Sous-question :** Qu'en pensez-vous personnellement ?

#### Thème 4 : Évangélisation

**Pouvez-vous me raconter ce que vous avez entendu sur l'évangélisation du Rwanda ?**

**Sous-questions :**

- a) Qu'en pensez-vous personnellement ?
- b) Que pensez-vous de la ségrégation ethnique dans les écoles avant l'indépendance ?

#### Thème 5 : Administration belge

**Quels souvenirs avez-vous de l'administration belge ?**

**Sous-questions :**

- a) Qu'en pensez-vous personnellement ?
- b) Qu'avez-vous entendu de l'akazi, du shiku et de l'ikiboko ?
- c) Qu'avez-vous entendu des élections de 1953 et 1956 ?
- d) Qu'avez-vous entendu sur les relations entre le Mwami et les autorités belges ?
- e) Avez-vous entendu parler des documents *Mise au point* et *Manifeste des Bahutu* ?

#### Thème 6 : Période de 1959 à 1962

Quels souvenirs avez-vous de la période de 1959 à 1962 ?

**Sous-questions :**

- a) Qu'en pensez-vous personnellement ?

---

<sup>113</sup> Nous posions à chaque fois la question principale. Les questions de relance (sous-questions) sont ici à titre indicatif. Elles variaient en fonction des réponses reçues.

- b)** D'après vous, qu'est-ce qui a déclenché la révolution de 1959 ?
- c)** Pouvez-vous nous parler de la mort du Mwami Mutara Rudahigwa en 1959 ?
- d)** Pouvez-vous nous parler de l'intronisation du Mwami Kigeli Ndahindurwa à la mort de son frère Mutara en 1959 ?
- e)** Pouvez-vous me parler des principaux partis politiques avant l'indépendance ?
- f)** Pouvez-vous me parler de Kamarampaka (référendum) du 25 septembre 1961 ?

### **Thème 7 : Rwanda indépendant**

Quels souvenirs avez-vous de la période d'indépendance ?

- Sous-questions :**
- a)** Qu'en pensez-vous personnellement ?
  - b)** Pensez-vous qu'avec la révolution sociale de 1959, les institutions devenaient démocratiques et les inégalités sociales disparaissaient ?
  - c)** Que pensez-vous de la période qui a suivi l'indépendance ?
  - d)** Que pensez-vous des événements de février et mars 1973 ?

### **Thème 8 : Génocide**

1. Pouvez-vous me parler du génocide ?
2. Que pensez-vous de la réconciliation ?

## Annexe 4

### Liste des interviewés lors de notre recherche

Numéro	Groupe ethnique	Sexe	Age	Scolarité	Lieu d'habitation
1	HT	M	NV	UHI	KIGALI-V
2	HT	M	V	NSC	KIBUYE
3	HT	M	V	NSC	KIBUYE
4	TS	F	NV	SPS	GITARAMA
5	HT	M	V	NSC	KIGALI-V
6	TW	M	V	NSC	KIGALI-R
7	HT	M	V	NSC	KIBUYE
8	TS	M	NV	UHI	KIGALI-V
9	TS	M	V	NSC	KIGALI-R
10	HT	M	V	SHE	KIGALI-V
11	TS	F	NV	SPS	KIGALI-V
12	HT	M	NV	SPS	KIBUYE
13	HT	M	NV	NSC	GITARAMA
14	HT	F	V	NSC	KIGALI-R
15	TS	M	V	SHE	KIGALI-V
16	HT	M	NV	NSC	KIBUYE
17	TS	M	V	SHE	KIGALI-V
18	TS	M	NV	UHI	BUTARE
19	TS	M	NV	NSC	BUTARE
20	HT	M	NV	NSC	KIBUYE
21	HT	M	V	UHI	BUTARE
22	TS	M	V	NSC	KIGALI-V
23	HT	M	NV	UHI	KIBUYE
24	HT	F	NV	SPS	BUTARE
25	HT	F	NV	NSC	KIGALI-V
26	TS	F	V	NSC	KIGALI-R
27	TS	F	V	NSC	KIGALI-V
28	HT	F	NV	SPS	GITARAMA
29	TS	M	V	SHE	KIGALI-V
30	HT	M	NV	NSC	KIBUYE
31	HT	M	V	NSC	KIBUYE
32	TS	M	V	NSC	KIGALI-R
33	HT	F	NV	SPS	KIGALI-R
34	TS	M	V	UHI	BUTARE
35	HT	M	V	NSC	KIBUYE
36	HT	M	V	UHI	GITARAMA
37	TS	M	NV	SPS	KIGALI-V
38	TS	M	NV	SPS	BUTARE
39	TS	M	NV	NSC	KIGALI-V
40	HT	M	V	SHE	GITARAMA
41	HT	M	NV	NSC	GITARAMA
42	HT	M	V	SHE	BUTARE
43	HT	F	NV	NSC	KIGALI-R
44	TS	F	NV	SPS	GITARAMA
45	HT	M	NV	NSC	KIGALI-V
46	HT	M	NV	NSC	KIGALI-R
47	TS	M	V	SHE	KIGALI-V
48	TS	M	NV	NSC	KIGALI-V
49	TS	M	V	UHI	KIGALI-R
50	HT	M	V	NSC	GITARAMA
51	HT	M	V	NSC	KIBUYE
52	TS	F	V	NSC	BUTARE
53	HT	F	NV	NSC	GITARAMA
54	TW	M	NV	SPS	KIGALI

## Annexe 5

### Glossaire

**Abiru (sing. umwiru)** : Responsables des rites à la Cour. Leur rôle était en partie religieux et en partie protocolaire. Ils entouraient le Mwami et essayaient parfois de le manipuler. Leurs rituels étaient essentiels dans le processus de la succession.

**Abacurabwenge (singulier umucurabwenge)** : personnes détentrices de la poésie généalogique (ubucurabwenge).

**Akazi** : Vient du mot swahili signifiant « travail ». Dans le Rwanda colonial, il était utilisé pour le travail forcé, exigé des indigènes par les Belges.

**Akazu** : « La petite maison ». Dans le Rwanda pré-colonial, c'était l'appellation du premier cercle de la cour royale. Après 1985, le surnom est donné à un noyau central du régime Habyarimana, avec une connotation très négative d'abus de pouvoir et d'enrichissement illicite.

**Amasunzu** : Coiffure en forme de cornes de vaches.

**Basangwabutaka** : « Ceux qui ont été trouvés sur la terre ». Ce terme désignait les clans Bagesera, Bazigaba et Basinga.

**Guhakwa** : « Faire la cour ». Le nom ubuhake est dérivé de ce verbe.

**Ibyitso** : « Complice ». Nom donné par les partisans extrémistes des régimes de Kayibanda et Habyarimana aux Tutsi vivant au Rwanda après l'invasion de 1963, 1964 et du 1<sup>er</sup> octobre 1990. En 1991, au début du mouvement de démocratisation, les Hutu qui soutenaient les partis d'opposition sont aussi devenus des *Ibyitso*, c'est-à-dire des « traîtres » à l'idéologie de la supériorité « raciale » hutu. Le génocide d'avril-mai 1994 voulait les massacrer tous.

**Igikingi (plur. Ibikingi)** : Concession de terre par ordre royal, qui a évolué vers une forme de propriété privée.

**Igisabo** : Barattes à lait.

**Imana** : Nom donné à Dieu en kinyarwanda.

**Inkotanyi** : « Les rudes combattants ». Nom donné par le Front patriotique rwandais (FPR) à ses soldats. Nom anciennement donné à une des armées du Mwami Rwabugiri (1853-1895), d'où une connotation monarchique.

**Interahamwe** : « Ceux qui travaillent ensemble ». Regroupement décrit par le gouvernement comme le « Mouvement de jeunesse du MRND ». Première milice civile, officiellement créée pour des tâches d'intérêt général, proche de l'umuganda (voir ce mot), elle a participé à des tueries dès 1992 avant de jouer l'un des rôles principaux dans le génocide. Le mot est à double sens, comme souvent en kinyarwanda, puisqu'il évoque à *la fois* la terminologie vertueuse de l'*umuganda* collectif et, de manière plus sinistre, il rappelle le slogan des massacres de 1959, « *Tuge gukora akazi* » (Allons faire le travail).

**Intore** : Du verbe gutore (choisir). Terme appliqué à certains groupes de choix, surtout : a) les combattants d'élite des régiments du mwamii; b) la troupe des danseurs royaux; c) après l'arrivée du christianisme, les catéchumènes.

**Inyenzi** : « Les cancrelats ». Nom donné aux réfugiés tutsi de 1960-1963, en partie par mépris et en partie parce que, comme les cancrelats, ils se déplaçaient plutôt la nuit. Après 1992, les extrémistes hutu ont baptisé de ce nom les combattants du FPR et tous les Tutsi.

**Itorero** : Lieu d'entraînement, école de formation des troupes d'élite.

**Kamarampaka** : Référendum du 25 septembre 1961.

**Kinyamateka** : Journal en langue kinyarwanda, fondé en 1933 par l'Église catholique.

**Kinyarwanda** : Langue parlée par la tribu banyarwanda (Rwandais), *exactement* la même pour les Hutu et les Tutsi. Et même leurs noms propres ne les différencient pas.

**Kunywana** : Littéralement, « se boire l'un l'autre ». Pacte de fraternité impliquant de boire le sang de l'autre à partir d'incisions faites sur le ventre et vice versa. Être « Abanyawani » (frères de sang) entraînait de strictes obligations mutuelles. Ce pacte unissait entre eux des membres de toutes les souches sociales.

**Mwami** : Roi

**Rubanda nyamwinshi** : « Le peuple majoritaire ». Expression politique codée, appliquée à la population hutu. Sous-entendu, il faut être hutu pour avoir le droit de diriger et quiconque dirige au nom du « peuple majoritaire » est ontologiquement démocrate.

**Rubanda rugufi** : « Le menu peuple ». Expression politique codée, appliquée à la population hutu. Sous-entendu, les Hutu constituaient un petit peuple méprisé.

**Shebuja** : « Patron » dans le contrat d'*ubuhake*, et, par extension, dans n'importe quelle autre forme de subordination sociale par contrat.

**Ubugake** : Forme principale de subordination contractuelle dans la société rwandaise traditionnelle. Contrat de servage fondé essentiellement sur l'échange de la force de travail contre du bétail. Relation entre un guerrier et son chef d'armée, entre un mugaragu et son shebuja. Contrairement à ce qui est raconté dans la majeure partie de la littérature idéologique sur le Rwanda, ce n'est ni un facteur bénéfique de cohésion sociale ni une forme d'esclavage. Sa véritable fonction sociale et économique a changé considérablement avec le temps et l'*ubuhake* du XIXe siècle au Nduga était très différent d'un contrat du même nom à Cyanguu en 1930 (Prunier, 1997).

**Ubutwa** : Forme de corvée développée par les chefs tutsi au XIXe siècle, plus tard intégrée par les Belges dans leur système de redevances et de travail obligatoire.

**Ubwoko** : Habituellement traduit par « clan », c'est le terme particulièrement ambigu en kinyarwanda. La meilleure traduction du mot serait en fait "groupe", parce qu'il n'implique pas d'ancêtre commun. Il s'applique à tous, Hutu, Tutsi et Twa, alors que l'*inzu* (la plus petite et plus élémentaire unité de parenté) et l'*umulyango* relie entre eux les membres d'une même

catégorie de la population banyarwanda. *L'ubwoko* semble avoir été un facteur de classification plutôt synthétique dans la société traditionnelle. Par exemple (et ce serait très étonnant s'il s'agissait d'un vrai « clan »), il n'était pas exogame. Et, encore plus surprenant, c'est la classification qui a été choisie pour figurer sur la carte d'identité obligatoire pour préciser l'appartenance « ethnique » si chère aux journalistes. C'est presque comme si, parfait exemple de lapsus freudien, les leaders de la république hutu, après 1961, avaient décidé de conserver, et donc de reconnaître, la classification coloniale, construction sociale moderne, plutôt qu'une catégorisation "éternelle" remontant aux premiers temps de leur histoire (Prunier, 1997).

**Umuganda** : Travail gratuit exigé des paysans par le régime rwandais depuis 1974. Censé prendre un jour par semaine ou deux jours par mois. Mais à cause de « l'enthousiasme pour le travail si touchant dans la paysannerie, ce temps s'est rallongé. *L'umuganda* est devenu l'un des éléments (idéologiques) clé du régime », suscitant une grande admiration chez les bailleurs de fonds étrangers, les églises et les ONG – à condition qu'ils n'examinent pas de trop près le fonctionnement réel de ce « volontariat ».

**Umugaragu (plur. abagaragu)** : Client dans le système ubuhake. Par extension, toute personne subordonnée à une autre.

**Umugererwa** : Client dans les contrats de terres *ubukonde*.

**Umukonde (plur. abakonde)** : Titre d'un riche propriétaire terrien hutu du Nord qui loue ses terres. Les *ubukonde* étaient des terres traditionnellement possédées par certaines lignées hutu du Nord. Lorsqu'elles étaient louées, leur loueur devenait *umugererwa*, dans un type de relations proches de celles des *shabuja/umugaragu*, régulées par les contrats d'ubuhake, appliqués surtout au bétail. Par la suite, le nom d' *abakonde* a souvent désigné globalement les Hutu du Nord.

**Umuse (plur. abase ; l'acte *ubuse*)** : Parrain mystique (selon Linden, 1999, p. 30).

## *Annexe 6*

Quelques acronymes utilisés

**APR** : Armée patriotique rwandaise. Branche armée du FPR.

**APROSOMA** : Association pour la promotion sociale de la masse. Parti politique créé le 15 février 1959.

**CND** : Conseil national de développement. Assemblée nationale sous le régime du Président Habyarimana.

**CNDP** : Centre national de développement des programmes

**CSP** : Conseil supérieur du pays

**FAR** : Forces armées rwandaises. Armée des gouvernements Habyarimana et de transition ; lourdement impliquées dans le génocide.

**FPR** : Front patriotique rwandais. Parti politique créé le...  
La branche politique de la guérilla anti-Habyarimana et partenaire prédominant dans la coalition gouvernementale en juillet 1994.

**MDR** : Mouvement démocratique républicain. Principal parti d'opposition, devenu le principal partenaire de la coalition gouvernementale en juillet 1994.

**MIJESCAFOP** : Ministère de la jeunesse, des sports, de la culture et de la formation professionnelle.

**MINALOC** : Ministère de l'administration locale.

**MINEDUC** : Ministère de l'éducation nationale

**MINEPRISEC** : Ministère de l'enseignement primaire et secondaire

**MINESUPRES** : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

**MRND** : Mouvement révolutionnaire national pour le développement. Parti politique créé le 5 juillet 1975.

**ONU** : Organisation des Nations unies.

**PARMEHUTU** : Parti du mouvement pour l'émancipation des Hutu. Parti politique créé le 9 octobre 1959.

**PNUD** : Programme des Nations unies pour le développement.

**RADER** : Rassemblement démocratique rwandais. Parti politique créé le 14 septembre 1959.

**UNAR** : Union nationale rwandaise. Parti politique créé le 3 septembre 1959.

**SNEC** : Secrétariat national de l'enseignement catholique.

**TC** : Tronc Commun<sup>114</sup>

**TPIR** : Tribunal pénal international pour le Rwanda.

---

<sup>114</sup> L'équivalent du Cycle d'orientation à Genève