



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Histoire, Mémoire et Citoyenneté

Evaluation de l'impact du Décret du 13 mars 2009
relatif à la transmission de la Mémoire des Crimes de
Génocide, Crimes contre l'Humanité, Crimes de Guerre et des
Faits de Résistance ou des Mouvements ayant résisté aux
Régimes qui ont suscité ces Crimes

Rapport final 18 décembre 2019

Bousmar Eric, Franssen Abraham, Oulad ben Taïb Hajar, Sghaïer Nissaf, Godenir Noémie

Centre d'Etudes Sociologiques (CES)

et

Centre de recherches en histoire du droit, des institutions et de la société (CRHiDI)
de l'Université Saint-Louis – Bruxelles (USL-B)

Table des matières

Introduction.....	3
1. Objet, cadre théorique et méthodologie	7
1.1. Le dispositif de transmission de la mémoire mis en place par le décret du 13 mars 2009	7
1.2. Le cadre conceptuel et théorique de la démarche d'évaluation	12
1.2.1 Cadre théorique contextualisant les enjeux de mémoire	12
1.2.2 Cadre théorique d'analyse et d'évaluation de l'action publique.....	16
1.2.3 Cadre théorique relatif à l'expérience (para-)scolaire des jeunes en âge de scolarité secondaire	21
1.3. Le déroulement de l'enquête et les choix posés.....	24
1.3.1. Présentation du corpus de base	24
1.3.2. Les projets sélectionnés pour l'évaluation.....	26
1.3.3. Présentation des projets sélectionnés.....	26
1.3.4. Prise de contact et récolte de données.....	27
1.3.5. Analyse des données récoltées.....	29
1.4. Limites et précautions	30
2. Portraits des projets.....	33
2.1 Auschwitz, clé sur porte	33
2.2 Des marionnettes pour aborder la Deuxième Guerre mondiale.....	40
2.3 Voyage et exposition au Rwanda	46
2.4 Exposition itinérante sur le génocide du Rwanda.....	55
2.5 Des jeunes racontent Auschwitz.....	59
2.6 Rencontres marseillaises	66
2.7 Une course à pied en hommage aux victimes de la Shoah	71
2.8 Des passeurs de la mémoire à la cité Miroir	75
2.9 Des BD pour aborder les génocides	82
2.10 Affaire à suivre... ..	88
3. Analyse transversale : De l'esprit du Décret aux expériences des jeunes	89
3.1 Caractérisation des dispositifs en action	91
3.1.1. Caractéristiques des structures	92
3.1.2. Caractéristiques des projets.....	93
3.1.3. Caractéristiques et implications des publics	94
3.1.3. Evaluation par les porteurs et les participants	94
3.2 Quels impacts et quels effets sur l'expérience des participants ?.....	97
3.3. Analyse des enjeux mémoriels	99
4. Conclusions et recommandations.....	105
4.1. Conclusions	105
4.2. Recommandations	110
5. Annexes	114
6. Bibliographie	119

Introduction

Des élèves en voyage à Auschwitz et dans l'ancien ghetto de Varsovie, dans le cadre d'une retraite de classe... D'autres élèves visitant les camps d'Auschwitz-Birkenau et participant à une course à pied commémorative dans le ghetto de Cracovie. Des élèves de primaire et de secondaire montant une pièce de théâtre sur le vécu dans le camp de Terezin. Des élèves en voyage au Rwanda, sur les lieux de mémoire du génocide de 1994. Des enfants d'école primaire, assistant à un spectacle de marionnettes, donné dans le Fort de Huy, et basé sur un texte d'un ancien prisonnier politique du fort sous l'occupation nazie, Arthur Masson. Des élèves montant une pièce de théâtre sur Auschwitz, sur base des textes de la rescapée Charlotte Delbo. Des élèves d'une classe artistique réalisant une œuvre graphique après l'analyse de bandes dessinées traitant des génocides. Des élèves participant à une rencontre internationale de jeunes, à Marseille, sur le thème des femmes dans la Résistance. Ce sont huit des 33 projets subventionnés durant l'année 2018-2019 par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre du dispositif mis en place par le décret du 13 mars 2009 sur la transmission de la mémoire. Ces huit projets ont servi d'échantillon raisonné pour une enquête de terrain destinée à évaluer l'impact du décret auprès des jeunes, en termes de **transmission de la mémoire** et d'éducation à la **citoyenneté**.

Le **décret du 13 mars 2009** prévoit en effet une évaluation régulière du dispositif mis en place. Une première évaluation a été menée en 2015-2016 par une équipe de l'Université Saint-Louis. Elle portait sur le dispositif décréteil dans son ensemble. C'est une **deuxième évaluation** qui vient d'être menée et dont le présent rapport rend compte. Conformément au cahier des charges de l'appel d'offres lancé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, cette évaluation a porté plus spécifiquement sur un aspect précis du dispositif, à savoir l'impact, auprès du public jeune, des actions menées par des associations et des établissements scolaires dans le cadre des appels à projets annuels. D'autres aspects du dispositif décréteil ne seront dès lors pas abordés comme tels, ou le seront de manière secondaire et en toile de fond (c'est le cas des différents organes prévus ou visés par le décret : Conseil de la transmission de la

mémoire, Cellule Démocratie ou barbarie, Centre pluridisciplinaire, Centres de ressources, Centres labellisés).

Le présent rapport comporte trois parties, des conclusions et recommandations, et des annexes.

La première partie expose **le cadre théorique et la méthodologie** retenue pour l'évaluation. On y présente le contexte du dispositif décréteil, l'ancrage théorique de l'évaluation (qui prend en compte la distinction entre histoire et mémoire dans le travail de mémoire, le cadre théorique d'analyse et d'évaluation de l'action publique, et le cadre théorique d'analyse de l'expérience scolaire et parascolaire des jeunes), les choix méthodologiques dans la constitution du corpus et dans l'approche de terrain (ont été privilégiées l'observation sociologique et l'entretien, tant individuel qu'en groupe, tandis qu'un questionnaire écrit est utilisé à titre complémentaire), et enfin les limites et contraintes imposées par la méthodologie.

La seconde partie offre **un portrait de chacun des huit projets** qui ont fourni le terrain privilégié de l'évaluation. Pour chaque projet, un bref récit retrace les circonstances de l'intervention des chercheuses et permet de découvrir l'activité proposée aux jeunes ; ensuite, une première analyse met en évidence les traits saillants qui ressortent de l'observation, des entretiens et des réponses aux questionnaires. Sont joints les portraits de deux autres projets sélectionnés pour l'évaluation, mais pour lesquels les concours de circonstances, sur lesquels nous reviendrons, n'ont malheureusement pas permis d'aller jusqu'à l'évaluation de l'impact.

La troisième partie est consacrée à **l'analyse transversale** des actions observées. Au regard des questions de recherche portant sur la caractérisation de ces actions et sur leurs effets et impacts auprès du public, quelle évaluation peut-on en dégager ? Quels sont les publics effectivement touchés par ces actions ? Quels sont les conditions et facteurs permettant d'expliquer les différences de réception et d'appropriation observées ? Dans quelle mesure les actions menées conduisent-elles effectivement à une « transmission de la mémoire » et à une « éducation à la citoyenneté » ? Parviennent-elles à agir en profondeur sur les subjectivités, les cognitions, les représentations des jeunes qui y ont participé ou constituent-elles des expériences superficielles ?

Sur base de l'ensemble de ces éléments d'observation, d'analyse et d'évaluation, le rapport formule ensuite **des conclusions et des recommandations**.

Plusieurs documents, dont les questionnaires utilisés, sont présentés en temps voulu et rassemblés en **annexes** à la fin du rapport.

La recherche a été menée de janvier à octobre 2019. **L'équipe d'évaluation** était composée de :

- Hajar OULAD BEN TAÏB, master en histoire (ULB) et en sociologie (UCL), ancienne enseignante dans le secondaire, assistante à l'Université Saint-Louis,
- Nissaf SGHAÏER, master en histoire (ULB) et en communication (UCL), également assistante à l'Université Saint-Louis,
- Noémie GODENIR, master en sociologie (UCL),
- Abraham FRANSSSEN, docteur en sociologie (UCL), professeur à l'Université Saint-Louis, ancien directeur du Centre d'études sociologiques (CES, Université Saint-Louis),
- Eric BOUSMAR, docteur en histoire (UCL), professeur à l'Université Saint-Louis, co-directeur du Centre de recherches en histoire du droit, des institutions et de la société (CRHiDI, Université Saint-Louis).

Le comité d'accompagnement de la recherche était composé de Anne-Marie DIEU (Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse), Joël MATHIEU puis Sébastien DEWAILLY (représentants successifs du Cabinet du ministre-président), Yves MONIN (Cellule Dob), Philippe PLUMET (Cellule Dob), Olivier PLASMAN (Secrétariat général — directeur général adjoint en charge de la Cellule Dob), Philippe RAXHON puis Geoffrey GRANDJEAN (présidents successifs du Conseil de la transmission de la mémoire, professeurs — respectivement d'histoire et de science politique — à l'Université de Liège), Emmanuel RIFAUT (Direction générale de l'Enseignement Obligatoire), Belen SANCHEZ LOPEZ (Cellule Dob), Olivier VAN DER WILT (vice-président du Conseil de la transmission de la mémoire, y représentant la société civile au titre du War Heritage Institute), Mathieu VEINSTEIN (Service d'Évaluation des politiques publiques), Evelyne WAONRY (vice-présidente du Conseil de la transmission de la mémoire, y représentant le Creccide). Une première réunion de travail s'est tenue le 20 décembre 2018, réunissant l'équipe de recherche, M. Veinstein, Y. Monin et Ph. Plumet ; une seconde réunion de travail réunissant M. Veinstein, Ph. Plumet, E. Bousmar et A. Franssen s'est tenue le 2 avril 2019. Le comité d'accompagnement s'est quant à lui réuni à

plusieurs reprises : le 5 février 2019 pour une présentation du cadre de la recherche et des choix méthodologiques retenus par l'équipe d'évaluation, le 18 juin 2019 pour la présentation d'un rapport intermédiaire, et le 18 novembre 2019 pour la présentation des résultats et des recommandations formulés par l'équipe de recherche ("rapport pré-final", en date du 7 novembre 2019). Sur la base des échanges tenus lors de cette dernière séance, divers amendements ont été intégrés dans le présent texte, qui constitue dès lors la version définitive du rapport d'évaluation.

L'équipe de recherche tient à exprimer ses **remerciements** aux divers intervenants qui ont permis la réalisation de l'évaluation dans de bonnes conditions : MM. M. Veinstein, Ph. Plumet, Y. Monin, l'ensemble des membres du comité d'accompagnement, l'ensemble des porteurs de projets contactés, qui ont bénévolement accepté de les rencontrer, offrant de leur temps et de leur disponibilité, et enfin les jeunes qui se sont prêtés au jeu des entretiens et des questionnaires.

1. Objet, cadre théorique et méthodologie

1.1. Le dispositif de transmission de la mémoire mis en place par le décret du 13 mars 2009

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le décret du 13 mars 2009 *relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, crimes contre l'humanité, crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes*, complété par le décret du 5 octobre 2017, met en place les conditions d'un travail de mémoire, d'histoire et de réflexion auprès des jeunes générations. **Loi de fixer une vérité officielle**, le décret « mémoire » **encourage les initiatives de terrain** afin de développer chez les jeunes générations un esprit critique quant aux mésusages de la mémoire et de s'impliquer activement dans leur espace social. L'étude de l'intolérance, de la haine et des massacres extrêmes qui ont pu se dérouler dans un passé plus ou moins récent offre un écho à des situations actuelles.

Le décret du 13 mars 2009 pérennise, harmonise et élargit des initiatives déjà existantes en Communauté française, tout en leur donnant un cadre commun ; il poursuit un objectif de sensibilisation des jeunes à la citoyenneté en veillant à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, crimes contre l'humanité, crimes de guerre, des faits et mouvements de résistance relatifs à ces faits historiques. Il se structure autour de cinq axes principaux :

- **Transmettre** : Développer la transmission de la mémoire des faits qualifiés ci-dessus ;
- **Conserver** : Perpétuer la mémoire de ces faits, notamment au travers de témoignages ;
- **Documenter** : Organiser et faciliter l'accès aux ressources documentaires disponibles en Fédération Wallonie-Bruxelles au sujet de ces faits historiques ;
- **Commémorer, prendre conscience et étudier** : Encourager et soutenir la visite des lieux de mémoire des crimes de génocide, de guerre et des crimes contre l'humanité ;

- **Susciter** : Soutenir des activités destinées au grand public et aux jeunes générations transmettant la mémoire des faits visés par le décret.¹

Afin d'assurer l'exécution de ces cinq objectifs, le décret a prévu la mise en place du dispositif institutionnel comportant six éléments :

1. Le Conseil de la transmission de la mémoire

Composé de dix membres, le Conseil est un organe de réflexion composé de trois docteurs en histoire, deux docteurs en droit, un docteur en philosophie, trois membres de la société civile et un représentant de l'asbl CRECCiDE (Carrefour Régional et Communautaire de la Citoyenneté et de la Démocratie). Le Conseil possède une **compétence générale d'avis** à l'adresse du Gouvernement. Plus spécifiquement, il remet des avis sur la nature des appels à projets à ouvrir, sur les demandes de reconnaissance des Centres (centre pluridisciplinaire, centres de ressources et centres labellisés) et sur les projets introduits lors des appels à projets. En pratique, le Conseil opère la **sélection des dossiers** soumis. Ses avis ont toujours été suivis par le Gouvernement.

2. La cellule de coordination pédagogique « Démocratie ou barbarie »

La cellule « Démocratie ou barbarie » (Dob) du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles est antérieure au Décret. Fondée en 1994 dans le cadre du cinquantenaire de la fin de la Seconde guerre mondiale, elle s'adresse à l'origine principalement au corps enseignant et offre un support pédagogique en matière d'éducation à la citoyenneté par la transmission de la mémoire. Dans le cadre du Décret, Dob a été chargée de missions supplémentaires : la cellule assure désormais la coordination administrative des activités de transmission de la mémoire de la Communauté française. Elle a pour mission d'assurer le **secrétariat du Conseil**, la **diffusion de l'information**, le **suivi des procédures** et les **contacts avec les bénéficiaires** du dispositif².

¹ Décret de la Communauté française du 13 mars 2009 relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes, M.B., 03 avril 2009, article 1^{er}.

² Décret de la Communauté française du 13 mars 2009 relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes, M.B., 03 avril 2009, article 10.

3. Un Centre pluridisciplinaire relatif à la transmission de la mémoire : l'asbl Mnema

Sa mise en place, ordonnancée par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 18 juillet 2018 suite au décret du 5 octobre 2017, vise à compléter le dispositif initial mis en place par le décret du 13 mars 2009. L'asbl MNEMA, dont le siège est à Liège, a été reconnue Centre pluridisciplinaire en novembre 2018, pour la période 2018-2022.

4. Les trois Centres de ressources relatifs à la transmission de la mémoire

Afin de sensibiliser les citoyens et d'assurer la transmission de la mémoire des crimes de génocide, crimes contre l'humanité, crimes de guerre, et des faits ou mouvements de résistance, **trois Centres de ressources** sont reconnus par le gouvernement pour une **durée de cinq ans**. Leur rôle est de rassembler des informations et des initiatives pédagogiques dynamiques et culturellement diversifiées sur les faits mentionnés ci-dessus. Chacun des centres de ressources reçoit une allocation annuelle de 60 000€. À ce jour, les trois centres sont :

- le *Centre communautaire laïc juif (CCLJ)*, à Bruxelles. Créé en 1959, il a pour objet la lutte contre le racisme, l'antisémitisme, l'extrême-droite et toutes les discriminations ;
- la *Fondation Auschwitz*, à Bruxelles. Fondée en 1980 et prenant le relais de l'*Amicale Belge des Ex-Prisonniers politiques d'Auschwitz-Birkenau, Camps et Prisons de Silésie*, elle étudie les processus qui ont conduit à la montée de la terreur nazie et élargit ses préoccupations aux crimes de masse commis par les autres régimes autoritaires. Elle possède un centre d'études et de documentation (bibliothèque et archives), publie la revue *Témoigner. Entre histoire et mémoire* ainsi que d'autres publications. Active dans l'éducation permanente, elle dispense aussi des séminaires aux enseignants et étudiants ;
- *Les Territoires de Mémoire. Centre d'éducation à la tolérance et à la résistance*, sont une asbl siégeant à Liège, active dans le travail de mémoire et sensibilisant aux dangers de la montée des idées d'extrême droite. Elle propose une exposition permanente intitulée « Plus jamais ça ! », ses propres publications ventilées en diverses collections, une bibliothèque, des animations et des formations.

5. Les huit Centres labellisés relatifs à la transmission de la mémoire

Les Centres labellisés doivent à travers une activité pédagogique ou scientifique sensibiliser les citoyens à la mémoire des crimes et faits de résistance précités. Bien que leur objet de

recherche ou d'intervention puisse être moins important que les Centres de ressources, les Centres labellisés doivent néanmoins sensibiliser un public large. Au nombre de huit, ils disposent pour trois ans d'un budget minimal de 5 000€. Il s'agit actuellement de :

- La Croix-Rouge de Belgique (Bruxelles)
- La Fondation de la Mémoire contemporaine (Bruxelles)
- La Fondation MERCi (Marche-en-Famenne)
- Ibuka – Mémoire et Justice (Bruxelles)
- Institut de la Mémoire Audiovisuelle Juive (IMAJ) (Bruxelles)
- Ami, entends-tu? (Gembloux)
- RCN – Justice et Démocratie (Bruxelles)
- La Société royale archéo-historique de Visé et de sa région (Visé)

6. Des appels à projets issus du monde associatif et scolaire (recueil de témoignages, visite de lieux de mémoire et autres activités)

C'est plus particulièrement cet élément du dispositif qui est au cœur de la présente demande d'évaluation. Les appels à projets sont lancés chaque année par le Gouvernement, à l'initiative du Conseil. Deux appels sont à distinguer : les **appels annuels récurrents, ou ordinaires**, portant sur l'ensemble des thématiques couvertes par le décret, et les **appels extraordinaires**, portant sur une thématique annuelle spécifique. Dans les deux cas, ces appels à projets visent trois types d'action : 1° le recueil, la valorisation ou la préservation de témoignages (article 15 du Décret), 2° des visites de lieux de mémoire ou des séminaires à destination des enseignants (article 16 du Décret), et 3° d'autres actions (p.ex. montage d'une exposition ou d'une pièce de théâtre) (article 17 du Décret). Les porteurs de projets doivent être des établissements scolaires ou des personnes morales sans but lucratif. Des centres labellisés ou des centres de ressources, reconnus comme tels dans le cadre du décret, peuvent également être porteurs de projets en réponse aux appels annuels.

(voir tableau à la page suivante)

	art. 15	art. 16	art. 17
appel ordinaire <i>l'ensemble des thématiques couvertes par le Décret</i>	recueil, valorisation ou préservation de témoignages	visites de lieux de mémoire ou séminaire pour enseignants	autres actions <i>P.ex. exposition, pièce de théâtre</i>
appel extraordinaire <i>une thématique spécifique mise en avant par le Gouvernement sur avis du Conseil</i>	recueil, valorisation ou préservation de témoignages	visites de lieux de mémoire ou séminaire pour enseignants	autres actions <i>P.ex. exposition, pièce de théâtre</i>

1.2. Le cadre conceptuel et théorique de la démarche d'évaluation

Notre approche socio-historique a consisté à inscrire ce rapport d'évaluation dans un cadre théorique qui comporte trois volets : d'abord, un cadre théorique de contextualisation des enjeux de mémoire (issu des travaux d'histoire et des *Memory Studies*), ensuite un cadre théorique d'analyse et d'évaluation de l'action publique, et enfin un cadre théorique relatif à l'expérience (para-)scolaire des jeunes en âge de scolarité secondaire (issus l'un et l'autre de la réflexion sociologique).

1.2.1 Cadre théorique contextualisant les enjeux de mémoire

La question des usages sociaux du passé est à l'ordre du jour du monde académique de façon croissante depuis une vingtaine d'année ; elle rejoint celle de la nécessaire distinction à opérer entre histoire et mémoire (pour tout ce qui suit, voir Nora 1984, Colignon e.a. 1996, Ricœur 2000, Liu & Hilton 2005, Van Ypersele 2006, Zélis 2006, Raxhon 2008, Grandjean & Jamin 2011, Luminet 2012, Joutard 2013, Culture 2013, Nossent s.d., Ledoux 2016, Páez e.a. 2017).

On entend par *histoire*, la **connaissance critique du passé élaborée collectivement et contradictoirement par les historiens**, à l'aune d'une épistémologie et d'une méthodologie qui leur est propre.

Par *mémoire*, on désigne toute forme de mémoire collective ou, plus exactement, de **représentation du passé partagée par une société ou un groupe social**. La mémoire comporte une **dimension affective, voire émotive** ; qu'elle soit spontanée ou orchestrée, elle procède par sélection (certains aspects du passé reçoivent plus d'attention que d'autres) et peut, que ce soit volontairement, le cas échéant de mauvaise foi, ou par inadvertance, agir comme un prisme déformant la réalité du passé.

Une configuration mémorielle peut se concrétiser au travers de **lieux de mémoire**, par l'invocation d'un **devoir de mémoire**, par des **commémorations** et par des actions continues de **sensibilisation**, portée par une action publique ou par des acteurs particuliers. Par ailleurs,

les représentations mémorielles ne font pas nécessairement l'unanimité entre groupes sociaux différents ni même au sein d'un même groupe social : il est dès lors question de *concurrence des mémoires*, souvent liée à une tension politique ou sociale ; un *travail de mémoire*, incluant le cas échéant des actes de pardon ou de repentance, peut apaiser ces tensions. En outre, on pourra distinguer *mémoire vive*, si le discours mémoriel est porté par des contemporains et des témoins du passé en question, ou *mémoire culturelle*, si le discours mémoriel est porté par la médiation de divers supports (monuments, littérature, art, rituels, enseignement, *etc.*) à destination de générations qui n'ont plus de lien direct avec ledit passé (Assmann 1992-2010). La **dimension affective** n'est pas absente, bien au contraire, de la mémoire culturelle. S'agissant du passé du 20^e siècle, mémoires vive et culturelle sont simultanément présentes, même si l'une est amenée à céder le pas, progressivement, à l'autre : la prise de conscience de ce phénomène, lié à la disparition des générations plus âgées, est indéniablement à l'origine **d'initiatives citoyennes et politiques en vue de la transmission de la mémoire**, c'est-à-dire de l'inscription d'éléments relevant d'une mémoire vive dans une mémoire culturelle.

Les **dispositifs mis en place par le Décret** sur la transmission de la mémoire s'inscrivent dans ce contexte : pour rencontrer ses objectifs, les outils doivent favoriser la **médiation** et l'**appropriation citoyenne de connaissances**, tout en favorisant, le cas échéant, le nécessaire travail de mémoire en cas de conflit mémoriel et en évitant, par des garde-fous critiques, les dérives mémorielles que constituent les diverses formes d'instrumentalisation ou de déformation du passé. En effet, la mémoire peut être déformante, volontairement ou involontairement, et produire une représentation du passé qui s'éloigne de celle que produisent les historiens. Ces derniers auront pour tâche de dénoncer les instrumentalizations du passé et de déconstruire les mythes relatifs au passé. Si, dans un premier temps, certains auteurs ont eu tendance à opposer **histoire et mémoire**, il est aujourd'hui admis que, sans se confondre et tout en restant en tension, ces deux registres **sont complémentaires** et que l'historien peut légitimement accompagner les processus et démarches mémoriels.

La composition même du Conseil de la transmission de la mémoire, telle que déterminée par le Décret (voir *supra*, 1.1), fait droit à cette nécessaire et légitime interaction, comme l'a établi l'évaluation réalisée en 2015-2016 par l'Université Saint-Louis³. En effet, trois docteurs

³ Bousmar Éric, de Broux Pierre-Olivier, Franssen Abraham et Maertens Florence, *Evaluation du décret du 13 mars 2009 relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, crimes contre l'humanité, crimes de guerre et faits de résistance ou mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes. Rapport final. Recherche commanditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles*, Université Saint-Louis—Bruxelles (CES & CRHiDI), rapport de recherche transmis au Conseil de la transmission de la mémoire, janvier 2016, 79 pp.

en histoire pourront faire valoir une expertise historique mais restent minoritaires en voix. Complémentairement, les trois docteurs en droit et en philosophie sont à même d'éclairer les enjeux éthiques et juridiques liés aux droits de l'homme, aux catégories pénales et philosophiques de génocide, crimes de guerre et crimes contre l'humanité ainsi que les conséquences et suites de ceux-ci ou de leur négation, tandis que les trois représentants de la société civile pourront faire valoir le point de vue de celle-ci et une sensibilité citoyenne (ce qui ne veut pas dire que les experts soient dépourvus d'une telle sensibilité). Le législateur n'a en effet pas voulu ériger une commission de spécialistes historiens en garants uniques du passé ; il ne s'agit pas de produire une connaissance de référence. Au contraire, **le législateur vise une appropriation d'une représentation du passé qui fasse droit aux exigences de la société comme à celles de l'expertise historique** : une telle appropriation, par le citoyen et par les jeunes en particulier, au sens d'une appréhension de faits du passé qui fasse sens et qui engage à la fois le présent et l'avenir, relève bien du **registre mémoriel**.

Si la dénomination du Conseil de la transmission de la mémoire est potentiellement très large, la teneur du Décret même est plus restrictive et indique quels types de faits constituent le champ d'application de la transmission de la mémoire pris en charge, dans le cadre de ce Décret, par l'action publique. Définir les types de faits est *une démarche ouverte*, qui ne désigne pas de faits particuliers au détriment d'autres faits du même ordre : si la démarche paraît s'appliquer d'abord, dans sa genèse, aux faits de génocide et de résistance survenus durant la Seconde Guerre mondiale, elle n'exclut pas la transmission de la mémoire de faits survenus dans d'autres contextes et, de fait, les a intégré progressivement. La prise en compte du génocide des Tutsi rwandais de 1994 en fait foi depuis plusieurs années, et singulièrement à l'occasion de l'appel à projets extraordinaire de 2018 organisé à l'occasion de la commémoration des 25 ans de ce génocide. C'est donc d'une part à l'**initiative des acteurs associatifs et scolaires** sollicitant une reconnaissance comme centre ou une subvention pour un projet, et d'autre part aux **délibérations du Conseil pour la transmission de la mémoire** qu'incombe la prise en charge effective, au nom de l'action publique, d'un devoir spécifique de mémoire au sein du périmètre d'application du Décret. Cette situation découle de la volonté du législateur : le Décret n'entend pas, en effet, imposer de vérité officielle sur le passé, comme cela put être reproché à d'autres dispositifs législatifs, notamment en France. Au contraire, dans une logique incitative, le législateur favorise une démarche venant d'en-bas, *bottom up*, portée par des acteurs de la société civile tels que milieu associatif et établissements scolaires, sans toutefois négliger, on l'a vu, l'interaction de ces initiatives avec le regard réflexif et critique porté par les historiens.

Les différents outils prévus et mis en œuvre ont pour objectif, à travers le recueil de témoignages, les actions de sensibilisation et la mise à disposition de ressources, la transmission de la mémoire et la *médiation d'un savoir historique*. **Le Décret lui-même insiste sur l'aspect critique, réflexif et éducatif** qui doit accompagner l'action publique en la matière : il ne s'agit pas de transmettre n'importe quelle représentation du passé ni de le faire selon n'importe quelle modalité. La mémoire qui est valorisée par le législateur est une **mémoire travaillée de concert avec les historiens**. Sur le plan théorique, la configuration dans laquelle se situe le dispositif institutionnel de l'action publique en la matière n'est donc ni celle d'un antagonisme entre mémoire et histoire, ni celle d'une vérité officielle tendant à s'imposer comme seule mémoire collective légitime, mais bien celle, beaucoup plus fertile, **d'une interaction sans confusion entre histoire et mémoire**.

La question reste ouverte et débattue parmi les spécialistes, de savoir si, et dans quelle mesure, un *travail de mémoire et/ou d'histoire* peut contribuer à la formation d'une conscience morale et d'une attitude citoyenne. Cette question rejoint celle posée par la demande d'évaluation, soucieuse de déterminer si, et à quelles conditions éventuelles, un tel travail se révèle efficace auprès des jeunes qu'il vise.

Dans cette perspective, nous avons posé deux questions centrales à l'ensemble des projets sélectionnés :

- Le projet fait-il l'objet d'une interaction sans confusion entre histoire et mémoire?
- Est-ce que ce projet (*travail de mémoire et/ou d'histoire*) a contribué à la formation d'une conscience morale et d'une attitude citoyenne?

1.2.2 Cadre théorique d'analyse et d'évaluation de l'action publique

Le dispositif d'action publique mis en place par le Décret du 13 mars 2009 repose sur le subventionnement d'initiative émanant d'acteurs de la société civile, en particulier dans le cadre du volet « appel à projets » qui fournit le matériau de la présentation évaluation.

Les dispositifs d'animation et de sensibilisation mis en place par les porteurs de projets ont été évalués à partir de deux cadres.

Tout d'abord, nous nous sommes basés sur le tableau ci-dessous, qui présente les questions descriptives et d'analyse permettant de caractériser un dispositif en vue de produire des effets attendus.

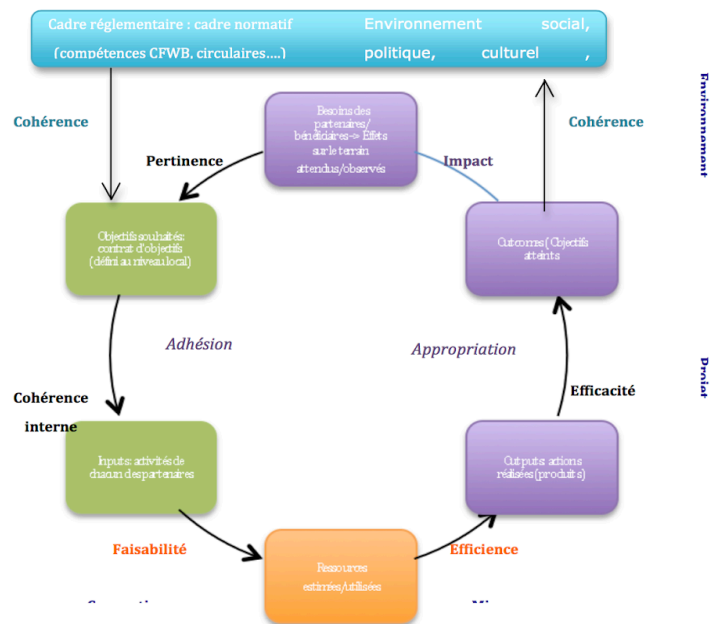
(voir tableau à la page suivante)

Pourquoi ?	Pour qui ?	And so what ?
<p>-Quelles sont les hypothèses au principe du dispositif ?</p> <p>-Hypothèses causales (comment sont définies les causes) sur lesquelles le dispositif cherche à agir ?</p> <p>-Hypothèses d'intervention : de quelle manière le dispositif mis en place prétend-il agir sur ces causes ? Quelles stratégies éducatives et pédagogiques ?</p>	<p>-Quels sont les jeunes visés et touchés par le dispositif ? (Par type d'école, filière, âge, localisation...)</p> <p>-Quels sont les jeunes non touchés ?</p> <p>→ degré de spécialisation du groupe cible/effets de sélection</p>	<p>Quels sont les impacts (changement de comportements, de représentations, de situations des différents acteurs) et quels sont les effets (voulus/imprévus ; bénéfiques/pervers ; quantitatifs/qualitatifs ; objectifs/subjectifs) ?</p>
	<p>Sur quoi ?</p> <p>-Quelles sont les dimensions de l'expérience du jeune sur lequel agit le dispositif ? Formation/Information Réflexivité/Expression des émotions Socialisation/Comportements et Stratégies/Ressources</p> <p>-quelles sont les dimensions des autres acteurs (notamment enseignants) sur lequel agit le dispositif ?</p>	
	<p>Comment ?</p> <p>Question centrale. Il s'agit ici de caractériser et de décrire finement le modus operandi : procédures et processus ; outils concrets et les pratiques (relationnelles, d'animation...)</p>	
	<p>Par qui ?</p> <p>-Qui sont les intervenants ? (Profil, formation, compétences, équipe ...). Enseignants et/ou animateurs externes, témoins...</p>	
	<p>Quand ?</p> <p>À quels moments de la trajectoire du jeune ? (âge, niveau d'études...), avec quelle fréquence ? Durée ? One shot ou plusieurs séquences ?</p>	
	<p>Où ?</p> <p>Localisation des actions : intra muros/dans les écoles/extra muros/physiques/virtuelles</p>	
	<p>Avec qui ?</p> <p>Partenariats, mode d'échanges entre acteurs, structuration du réseau</p>	
Caractéristiques institutionnelles et organisationnelles pertinentes		
Points forts/points faibles		
Learning effects (interesting practice) (outils, pratiques, stratégies à diffuser)		

Cette grille de questions permet ainsi d'être attentif aux informations à recueillir au moment des observations sur le terrain. Elle nous a été également utile pour structurer les comptes-rendus et l'analyse des cas qui ont fait l'objet de l'enquête.

De manière complémentaire, nous nous sommes également référé au cadre d'analyse suivant, rappelant les critères à prendre en compte pour produire une évaluation de l'action publique.

Figure 2 – Evaluer les actions de transmission de la mémoire



Ce schéma permet de répondre aux questions centrales de l'**efficacité** (est-ce que cela fonctionne ?) et permet de distinguer les objectifs assignés qui portent sur les **impacts** (quelles modifications de représentation, de comportement, de dynamique ces animations ont-elles induites ?) et sur les **effets** (voulus, imprévus, souhaitables, pervers, à court terme, à moyen terme..), interrogeant en fin de compte la **pertinence** des actions entreprises.

Pour évaluer les résultats de l'action, nous avons donc distingué :

- **Les produits (outputs)** qui sont le reflet de l'activité du programme, et qui font généralement l'objet des rapports d'activités (quantification des prestations).
- **Les impacts** qui sont les changements de comportement des groupes-cibles directement imputables à l'action publique.

- **Les effets induits (outcomes)** qui sont les effets et résultats finaux, voulus ou non voulus, sur le *problème à résoudre*. Les effets non voulus peuvent porter sur le problème lui-même, mais peuvent aussi se déployer au niveau "systémique". L'action publique peut donc avoir un impact plus large, des "effets collatéraux".

Nous avons également déterminé six critères d'évaluation des résultats observés et mesurés :

- 1) **L'effectivité** : adéquation entre les objectifs en termes de changement de comportement des groupes-cibles, objectifs qui étaient visés par la politique évaluée et les impacts réels. Nous avons dans ce cas-ci testé essentiellement la valeur de *l'hypothèse d'intervention*.
- 2) **L'efficacité** : *différent de l'effectivité*, mais *dépend* fortement de l'effectivité. Il s'agit ici de l'adéquation entre les effets induits et les objectifs finaux visés. Nous avons testé dans ce cas-ci essentiellement la valeur de *l'hypothèse causale*. L'efficacité peut être définie comme « le lien de conformité entre les objectifs visés par [un programme] et les résultats effectivement obtenus. Elle peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés. » (Bouchard & Plante, 2002, p.230)
- 3) **L'efficience ou efficience allocative** : analyse le rapport entre les ressources investies et les effets induits.
- 4) **La cohérence**: l'évaluation de la cohérence correspond à l'examen des ressources mobilisées afin d'atteindre les objectifs souhaités. Ces ressources regroupent les moyens humains et matériels mis en œuvre. Il est à noter que la cohérence peut être envisagée de manière interne et/ou externe (la politique évaluée est-elle cohérente ou en tension/contradiction avec d'autres politiques).
- 5) **La pertinence** : l'action publique mise en œuvre est-elle bien pertinente par rapport au problème collectif à résoudre ?
- 6) **L'équité** : consiste à introduire les enjeux éthiques dans l'évaluation. Toute action a des effets distributifs ou redistributifs, en termes de ressources matérielles et, dans le

cas présent, peut-être et surtout symboliques de reconnaissance. Certaines catégories de jeunes profitent-elles davantage des bénéfices des actions entreprises ?

1.2.3 Cadre théorique relatif à l'expérience (para-)scolaire des jeunes en âge de scolarité secondaire

L'impact d'un dispositif pédagogique, qu'il soit mis en œuvre dans le cadre traditionnel de la classe, dans le cadre d'activités scolaires extraordinaires (hors du déroulé traditionnel des activités en classe) ou dans le cadre parascolaire ou extrascolaire d'une activité à finalité de formation ou de sensibilisation (catégorie qui peut donc inclure des activités telles que les voyages, les montages d'exposition ou les montages de pièces de théâtre, par exemple, organisées tant par les établissements scolaires que par le milieu associatif), a été évalué à l'aune des multiples dimensions rencontrées dans l'expérience du jeune participant à l'activité d'apprentissage ou de sensibilisation. À cet égard, l'examen des logiques de l'expérience des lycéens français par le sociologue François Dubet, spécialiste notamment des questions d'école, d'institutions et de marginalité juvénile, se révèle particulièrement utile.

En proposant d'analyser l'expérience des jeunes (mais cela vaut aussi pour tout un chacun), François Dubet propose un concept intéressant pour rendre compte des différentes logiques entre lesquelles le jeune est en tension. En effet, contrairement à ce que présument souvent les institutions, la logique d'action ou raison d'agir d'un individu n'est pas unique ni univoque. Chacun est en permanence confronté à différentes logiques d'action avec lesquelles il doit composer, et qui peuvent entrer en tension, voire en contradiction. Trois logiques coexistent et doivent être combinées et gérées par l'individu.

- la *logique de l'intégration* renvoie aux appartenances de l'individu, à ses différents rôles sociaux, aux normes et aux valeurs qu'il a intériorisées par sa socialisation (au sein de sa famille, dans son quartier, au sein de son groupe de pairs, à l'école...). De ce point de vue, l'individu sera en « crise » ou en situation d'anomie lorsqu'il éprouve des tensions et contradictions entre ses différents rôles, ou qu'il n'a pas intégré les rôles (normes de conduites, valeurs...) qui sont attendus de lui dans un contexte donné (par exemple à l'école, à l'emploi ou dans son rapport aux institutions), au risque pour certains de la désaffiliation et de la marginalisation.
- la *logique de la stratégie* renvoie au fait que la vie sociale n'est pas seulement structurée par des rôles et des normes. Elle est aussi et peut être même d'abord un espace stratégique (un « marché » ou plutôt un ensemble de marchés (scolaire, de l'emploi, de la consommation)

dans lequel l'individu poursuit des intérêts, met en œuvre des stratégies (gagnantes ou perdantes) en fonction de ses ressources et de ses « capitaux » dans un contexte de compétition généralisée qui lui offre plus ou moins d'opportunités. Faute d'avoir les ressources et/ou les opportunités lui permettant d'atteindre ses objectifs, l'individu sera confronté à la frustration et à l'échec.

- la *logique de la subjectivation* renvoie au fait qu'un individu ne se réduit ni à ses rôles, ni à ses intérêts. Il construit également sa personnalité propre. Il cherche à donner du sens à son identité personnelle, à se construire comme sujet, ce qui peut l'amener à prendre distance par rapport à sa propre histoire, à effectuer un travail réflexif sur lui-même. Les témoignages des jeunes soulignent l'importance de cette dimension subjective et personnelle par lequel chacun tente de donner sens à sa propre expérience. C'est ce que certains jeunes qualifient de « switch » ou de « déclic » qui peut être défini, comme le processus par lequel le jeune prend conscience de soi, des autres et se construit comme sujet et comme acteur de sa propre vie. L'opposé de la subjectivation est l'aliénation provoquée par les entraves à l'expression de cette subjectivité. Ce qui définit le sujet, ce sera précisément le travail incessant qu'il effectue sur lui pour articuler les différentes dimensions, hétérogènes, de son expérience et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur.

Ainsi, dans son expérience scolaire comme dans sa trajectoire de vie, un jeune devra arbitrer entre la logique stratégique (l'école est un marché et une compétition où il déploie des stratégies pour réussir), une logique d'intégration (l'école définit des rôles sociaux et des appartenances (au sein de l'institution et dans le groupe des pairs) et une logique de subjectivation (construire sa personnalité). Comme le montrent plusieurs des témoignages, une expérience scolaire positive ne se réduit pas à un parcours de réussite. Les « bonnes écoles » ne sont pas nécessairement les plus performantes (logique stratégique) que celles qui permettent aux jeunes de combiner ces trois logiques : être un adolescent qui acquiert des compétences, d'être intégré et reconnu dans une vie sociale et s'épanouir. À l'inverse, la difficulté de combiner ces différentes logiques est d'autant plus durement ressentie lorsque chaque logique se heurte à des obstacles empêchant la réalisation de l'identité du jeune, empêchant son intégration, en le confrontant à des conflits de loyauté ou à l'anomie ; limitant ou bloquant ses stratégies par manque de ressources et d'opportunités, le conduisant à la frustration de l'échec ou l'exclusion ; niant ses aspirations à la réalisation de soi, le conduisant

à un sentiment d'aliénation, d'absence de sens de l'existence et de « rage », mais pouvant également déboucher sur une prise de conscience individuelle et à la redéfinition de soi.

C'est au regard de ces logiques d'action que nous avons analysé les impacts et les effets des dispositifs mis en œuvre dans le cadre du Décret Mémoire en posant trois séries de questions :

- dans quelle mesure l'expérience de ces dispositifs favorise-t-elle des logiques d'intégration et de socialisation à la vie en groupe et à la vie en société ?
- dans quelle mesure l'expérience de ces dispositifs se révèle-t-elle utile, en apportant de nouvelles compétences aux jeunes concernés ?
- dans quelle mesure l'expérience de ces dispositifs favorise-t-elle des processus de subjectivation, réflexivité et de prise de conscience ? À quelles conditions ?

À partir de l'analyse des expériences vécues par les jeunes dans le cadre des dispositifs, il conviendra également d'identifier les conditions de réussite du dispositif.

1.3. Le déroulement de l'enquête et les choix posés

Dans ce qui suit, nous présentons le corpus de base de l'enquête (les projets subventionnés en 2018-19), la sélection des projets à suivre pour la mission d'évaluation, la mise en œuvre et les limites de celle-ci. Nous attirons l'attention du lecteur sur la valeur limitée des données statistiques présentées ci-dessous, celles-ci ne portant que sur un échantillon limité de projets et ne pouvant donc être représentatives de l'ensemble des projets déjà réalisés dans le cadre du Décret relatif à la transmission de la mémoire.

1.3.1. Présentation du corpus de base

Notre recherche a débuté en janvier 2019 après réception des divers documents (textes législatifs et fiches des projets subventionnés) de la part de la cellule DOB. Dans un premier temps, nous avons pris connaissance du contexte et du fonctionnement du dispositif décréto étudie. Nous avons ensuite analysé les 33 projets financés sur les deux appels à projets de l'année 2018-2019 (ordinaire et extraordinaire).

Afin d'établir une fiche par projet financé, nous en avons établi une typologie et les avons classés en catégories : type d'activité (scolaire ou extra/parascolaire), durée/séquençage de l'activité (étalée dans le temps ou ponctuelle), type de porteur (école ou association), type de public cible, thématique du projet.

Concrètement, 33 projets ont été subventionnés dans le cadre du Décret pour l'année académique 2018-2019 : 22 répondaient à l'appel annuel et 11 à l'appel extraordinaire. L'appel à projet extraordinaire de l'année prise en compte pour cette étude concerne le génocide du Rwanda.

La majorité des projets financés relèvent de l'article 17 (43%). 39% relèvent de l'article 16 et 18% de l'article 15.

Les porteurs de projet sont en majorité des ASBL (64%), les autres, fort logiquement, des établissements scolaires (30%) ou des universités (6%).

Près de la moitié de ces porteurs de projet sont bruxellois (41%). Les autres projets sont issus des régions de Liège (26%), de Namur (10%), du Brabant wallon (10%), du Hainaut (10%) et du Luxembourg (3%).

Les sujets traités par ces projets subventionnés ont trait de manière égale à la Deuxième Guerre mondiale et au génocide rwandais (44%). En effet, trois projets liés au génocide du Rwanda ont été soumis dans le cadre de l'appel à projets ordinaire. D'autres thématiques sont également abordées par 4 des projets financés (le génocide arménien, les réfugiés syriens, la guerre civile espagnole, et les faits de résistance de femmes dans divers conflits).

Par ailleurs, différents types d'activités ont été proposés par ces porteurs de projets : le voyage vers des lieux de mémoire est l'activité-phare (36%), viennent ensuite les réalisations théâtrales (20%), les productions audiovisuelles (19%), les expositions (8%), les productions littéraires (6%). 11% des projets proposaient une autre activité (lecture de BD par exemple).

Sur l'ensemble de ces projets subventionnés, on constate donc la prépondérance des voyages sur des lieux de mémoire, activité essentiellement menée dans le cadre des établissements scolaires. Les projets relevant de l'article 16 sont d'ailleurs pour la grande majorité des voyages (8 sur 10). Ces voyages sont généralement proposés dans le cadre des projets touchant à la Seconde Guerre mondiale. On constate également que si les ASBL sont les porteurs de projets majoritaires, celles-ci sont encore plus visibles dans les projets extraordinaires : sur 11 projets extraordinaires financés, 9 sont portés par des asbl. Le cadre temporel et organisationnel strict des établissements scolaires pourrait expliquer ce constat.

Par ailleurs, une grande partie des projets extraordinaires financés sont portés par une asbl/structure scolaire bruxelloise (9 sur 11). Ce constat est d'autant plus frappant que seulement 4 porteurs sur 22 sont bruxellois dans le cadre des appels à projets ordinaires. On peut observer une légère prépondérance des porteurs de projets ordinaires liégeois (6 sur 22 - 4 sur 22 pour Bruxelles, le Namurois et le Hainaut, 3 sur 33 pour le Brabant wallon et un seul pour le Luxembourg).

Enfin, la plupart des projets subventionnés s'étendent uniquement durant l'année scolaire 2018-2019.

1.3.2. Les projets sélectionnés pour l'évaluation

Afin d'assurer la faisabilité d'une analyse critique et comparative, nous avons sélectionné un échantillon parmi les projets financés. Pour ce faire, il a fallu tenir compte de la diversité du corpus des projets sélectionnés : profil des porteurs de projets, public-cible, cadre organisationnel et contexte socioculturel, types d'appel et localités représentées. Afin de privilégier une approche qualitative, nous avons également dû prendre en considération la temporalité : il était nécessaire de choisir des projets que l'on pouvait suivre en sachant que notre mission avait débuté en janvier 2019 et que nos déplacements sur le terrain pouvaient se réaliser jusque fin octobre de la même année, au plus tard. En ce sens, plusieurs projets ont dû être écartés, car les actions entreprises étaient en cours de finalisation au moment du lancement de notre étude ou à l'inverse, se prolongeaient au-delà de notre mission. En croisant l'ensemble de ces critères, dix projets ont ainsi été sélectionnés.

1.3.3. Présentation des projets sélectionnés

Au sein des établissements scolaires, cinq projets ont été retenus : quatre projets répondaient à l'appel annuel et un à l'appel extraordinaire. Trois d'entre eux relevaient de l'article 16 et deux de l'article 17. Initialement, un établissement répondant à l'article 15 avait été sélectionné, mais la prise de contact ayant échoué, il a été remplacé par un autre projet. Au niveau de la représentation géographique, toutes les régions étaient initialement représentées. Cependant, suite à une tentative de contact demeurée vaine (voir plus avant), le Namurois n'est finalement pas représenté.

Au sein des asbl, cinq projets qui impliquent des jeunes ont été retenus : trois projets relevaient de l'appel annuel et deux de l'appel extraordinaire. Un projet répondait à l'article 15, trois à l'article 17 et un à l'article 16. Parmi ces projets, deux sont l'initiative de centres de référence. Soulignons que les provinces du Luxembourg et du Brabant wallon n'étaient pas représentées dans cet échantillon.

1.3.4. Prise de contact et récolte de données

Après cette phase de sélection, nous avons pris contact avec les porteurs des projets afin de nous assurer de la faisabilité d'un suivi sur le terrain et d'organiser les rencontres avec les participants (autorisations, calendrier, etc).

Dans un premier temps, la cellule DOB a envoyé un email à chaque personne de contact des projets sélectionnés afin de les avertir de notre étude. Très rapidement après cette annonce, nous avons contacté par email ces mêmes personnes. Certains nous ont répondu dans un délai relativement court, mais pour la majorité des dix projets sélectionnés, nous avons dû réitérer à de nombreuses reprises nos contacts, par email et par téléphone. Ainsi, contre toute attente, cette tâche a nécessité un investissement considérable (difficultés de joindre les porteurs de projets, de fixer des dates, contretemps et annulations, etc.). Soulignons que pour un projet, nous n'avons jamais reçu de réponse de la part de la personne de contact. Nous avons donc été dans l'obligation de sélectionner, durant le mois de mars, un autre projet. Par ailleurs, comme il sera précisé dans le chapitre suivant, nous avons éprouvé d'importantes difficultés à contacter deux porteurs de projet et n'avons pu être en mesure d'évaluer l'impact de leurs initiatives.

Concrètement, nous avons décidé d'effectuer nos visites sur le terrain en deux temps : une première visite au début du projet et une seconde à l'issue du projet. Dans les faits, une majorité des projets avaient déjà été entamés avant notre prise de contact. Les calendriers respectifs des porteurs du projet et des chercheuses ne permettaient pas non plus d'effectuer systématiquement ces visites sur le terrain au tout début du projet. Par ailleurs, deux projets sélectionnés n'ont nécessité qu'un seul déplacement (voir chapitre suivant). Enfin, certains projets ont bénéficié d'une troisième visite : les représentations de pièce de théâtre et vernissage d'exposition ont été observés pour trois projets différents.

La première visite sur le terrain a été conçue de la manière suivante : un focus group avec les élèves participants et/ou bénéficiaires du projet a permis de discuter avec les jeunes et de recueillir leurs impressions sur le projet. Nous avons prévu une série de questions, proposées en annexe, afin de guider cet entretien tout en laissant une marge à la spontanéité des échanges. Dans un deuxième temps, sauf si le dispositif de la rencontre imposait le contraire (précisé le cas échéant dans le récit des visites, voir chapitre suivant), nous avons fait circuler un questionnaire au sein du groupe de jeunes. Ce questionnaire, dont une version est proposée

en annexe⁴, vise à évaluer le ressenti et les connaissances des jeunes sur le projet auquel ils prennent part. Enfin, un échange était également prévu avec le porteur du projet. Tout comme pour le focus group avec les jeunes, une série de questions⁵ avait été dressée tout en permettant un entretien semi-directif.

Dans le cas de visites de représentations théâtrales ou vernissage d'exposition, une observation par la participation à l'événement a été effectuée.

La deuxième visite sur le terrain, à l'issue du projet, consistait en un deuxième focus group avec les jeunes, dans l'objectif d'évaluer leur ressenti une fois le projet terminé. À nouveau, nous avons opté pour un entretien semi-directif, sur base des mêmes questions que celles établies lors du premier entretien. Après cette discussion, le même questionnaire qu'à l'aller était complété par les jeunes. L'objectif était de comparer leurs réponses afin de distinguer de potentiels changements (connaissance, comportement, perception du monde contemporain) et ressentis pouvant révéler les éventuels impacts du projet.

Les trois entretiens (les deux focus-groupes et l'entretien avec le porteur) ont été systématiquement retranscrits, mot pour mot. Les questionnaires ont quant à eux fait l'objet d'une lecture globale et d'une analyse statistique pour chaque visite. Ces statistiques sont proposées dans la suite de ce rapport.

Précisons que l'ensemble de ces matériaux ont été anonymisés : nous n'avons pas demandé aux élèves d'indiquer leur nom sur les questionnaires et les entretiens sont exploités de manière anonyme. Nous avons également systématiquement confirmé à nos interlocuteurs le caractère anonyme des entretiens et du traitement des données récoltées.

S'il est possible que, malgré ces précautions, des interlocuteurs soient reconnaissables compte tenu du nombre restreint de projets, de la médiatisation de certains d'entre eux, et des échanges parfois réguliers et anciens entre les porteurs de projets et la cellule DOB, rappelons que la présente évaluation porte sur les effets et impacts du Décret dans son volet « appels à projets », et pas sur la conformité des actions des uns et des autres. En ce sens, aucun des propos tenus dans le cadre de confiance de la présente évaluation ne pourra être retenu contre ses auteurs présumés.

⁴ Voir annexe n°1

⁵ Voir annexe n°2

1.3.5. Analyse des données récoltées

L'ensemble de ces données récoltées – par recueil des sources secondaires (fiches projet), entretiens avec les porteurs de projet, observation directe des activités, participation aux événements, focus group avec les élèves, passation des questionnaires « avant » et « après » a été analysé au prisme des questions de recherche et des cadres théoriques présentés *supra*.

Pour en rendre compte de manière compréhensive et compréhensible, nous avons, dans un premier temps, établi pour chaque étude de cas une monographie, rendant compte de sa genèse et de son contexte de son déroulement et de ses impacts et effets. Il s'agissait en effet de prendre en compte l'ensemble des données recueillies aux différentes sources et d'éviter toute surinterprétation.

Concrètement,

- les informations récoltées lors des divers entretiens et focus-groupes ont été traitées. En d'autres termes, comment les porteurs/bénéficiaires perçoivent-ils le projet ? Comment les porteurs/bénéficiaires s'investissent-ils dans le projet ? Les porteurs/bénéficiaires perçoivent-ils un(des) impact(s) en termes de connaissance, de comportement, de sociabilité ?
- les questionnaires ont fait l'objet d'une lecture globale, qui a permis de recueillir les mots-clés définissant les impressions et ressentis des jeunes et, dans un second temps, d'une analyse statistique, permettant de quantifier objectivement les affirmations des bénéficiaires.
- ces différentes informations ont systématiquement fait l'objet d'une comparaison entre notre première et notre deuxième visite afin de mesurer les éventuels changements d'attitudes et de perceptions.
- les fiches remises par les porteurs de projet à la suite de l'appel d'offres ont également été consultées et mises en parallèle avec les informations récoltées sur le terrain.

Dans un second temps, c'est une démarche comparative entre études de cas qui a prévalu pour dégager les variables (contextuelles, interne aux projets) rendant compte des différences observées dans les mises en œuvre et dans les impacts des actions.

Notre analyse se caractérise donc par une approche croisée de diverses sources d'informations.

1.4. Limites et précautions

Le timing imparti à la démarche d'évaluation (5 mois utiles sur le terrain scolaire) ne permet pas une étude telle que celle menée par le politologue Geoffrey Grandjean qui a suivi des élèves dans le cadre d'un projet de voyage à Auschwitz-Birkenau subsidié dans le cadre du Décret ; celle-ci s'inscrivait en effet dans une temporalité de plus d'un an et demi : premier focus group *un an avant* la visite, second focus group directement après la visite, *sur place*, troisième focus group *six mois après* la visite, retranscription et analyse (Grandjean dans Dob 2011, p. 51 ; Grandjean e.a. 2010). La nécessité de suivre des projets de divers types ne nous permet pas non plus de se concentrer sur le suivi d'un voyage, tel que l'a mené le chercheur français Nathanaël Wadbled sur quatre classes en 2015 (Wadbled 2016 inédite ; voir aussi Wadbled 2018 qui toutefois se concentre sur les conceptions des accompagnateurs et n'évoque pas l'impact sur les élèves). Et il est matériellement impossible, dans le cadre limité de notre intervention, de demander 3 ans, 8 ans ou 12 ans plus tard à d'anciens élèves ce que, rétrospectivement, la visite a pu représenter dans leur parcours de vie (comme a pu le faire Gebhards 2010 p. 420-421).

Notre enquête est, par la force des choses, limitée à l'analyse d'impact à court ou très moyen terme. Elle répond au besoin d'évaluer un dispositif existant. Elle ne pourra, en tout état de cause, qu'offrir une réponse très partielle à la question beaucoup plus large de l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté par la transmission de la mémoire, à propos de laquelle des études d'ampleur restent nécessaires : en 2005 déjà, l'historienne française Annette Wiewiorka soulignait l'absence d'enquête d'impact des voyages d'élèves à Auschwitz, souhaitant que l'on puisse interroger ceux-ci, devenus adultes, 10 ou 15 ans après leur visite (Dob 2011, p. 55).

Quoiqu'il en soit, notre évaluation porte sur un dispositif spécifique, dont l'impact est resté peu étudié en soi, et dont les actions sont plus diversifiées que le seul voyage mémoriel. Quelques soient les contraintes de calendrier, de durée ou de moyens, les éléments que nous avons pu rassembler sont riches d'enseignements.

L'enjeu méthodologique central est de recueillir les subjectivités des jeunes qui ont participé aux projets. Dans quelle mesure ont-ils été « touchés » et « impactés » par cette expérience ? En quoi la rencontre avec un témoin, la visite d'un lieu mémoriel ou la réalisation d'une pièce de théâtre basée sur les écrits d'une résistante déportée constitue-t-elle une expérience

transformatrice des cognitions et des représentations des jeunes ? Quels liens établissent-ils entre leur découverte d'une séquence historique parfois lointaine et leur présent ?

Les subjectivités ne donnent pas à voir de manière immédiate et transparente, y compris à elles-mêmes et à fortiori aux yeux de l'observateur extérieur. Elles se ne se donnent à voir que dans le cadre de rapports sociaux, en fonction d'un contexte culturel et institutionnel. En l'occurrence, la plupart des données recueillies l'ont été dans un cadre scolaire ou parascolaire, et celui-ci impose ses contraintes de temps et d'espace.

En effet, dans le cas des projets qui se déroulent dans des écoles, nous avons dû composer avec les contraintes organisationnelles inhérentes au cadre scolaire telles que le calendrier scolaire qui limite les possibilités de rencontres (examens, vacances), les disponibilités des porteurs de projet (cours, réunions, déplacements professionnels, etc.), les disponibilités des bénéficiaires (des rencontres parfois organisées sur les temps de midi ou durant une heure de cours et donc limitées dans le temps). Les focus-groupes réalisés dans le cadre de ces projets sont également influencés par le contexte scolaire : les élèves adoptent généralement une attitude passive en classe et ne sont pas régulièrement invités à s'exprimer librement sur un sujet donné, attitude à laquelle nous avons été confrontées à plusieurs reprises. Cette observation prend tout son sens lorsqu'on constate que les focus-groupes menés sans la présence de l'enseignant permettent des échanges plus riches.

Ajoutons que nous avons été amenés à régulièrement reformuler nos questions. En effet, les jeunes élèves semblaient éprouver des difficultés à comprendre nos questions qui avaient pour objectif de mesurer les impacts du projet sur leurs connaissances, perceptions et comportements. Afin de contourner ces difficultés, nous avons systématiquement utilisé différentes portes d'entrée pour leur permettre de comprendre notre questionnement. De plus, la modalité d'évaluation qui consistait à faire remplir un questionnaire n'était pas toujours adaptée à tous les publics rencontrés (élèves de l'enseignement fondamental essentiellement). Enfin, la temporalité de notre recherche (un an) et son sujet (analyse d'impact des projets sélectionnés pour l'année scolaire 2018-2019) ne permettent d'effectuer qu'une analyse à court terme des divers impacts induits par les projets financés dans le cadre du Décret relatif à la Mémoire.

Ces limites inhérentes au dispositif de recherche rappellent que le rapport entre chercheurs.euses et enquêté.e.s est un rapport social presque « comme un autre », c'est-à-dire chargé de représentations réciproques (les chercheuses étaient d'ailleurs parfois initialement perçues comme des « inspectrices » de la cellule DOB). La diversification des portes d'entrée méthodologique, le croisement des sources et une attitude réflexive d'objectivation et de distanciation ont permis d'atténuer en partie ces biais d'observation.

Réflexivement, ces biais sont également des analyseurs. Ils sont révélateurs du défi que constitue l'intéressement des jeunes et des élèves, tout comme des obstacles et contraintes à surmonter dès lors qu'il s'agit de développer des projets qui « sortent du cadre ».

2. Portraits des projets

Ce chapitre permet de suivre l'évaluation au travers de chacun des huit projets de notre corpus. Il s'agit tout à la fois de faire connaissance avec le projet, de prendre connaissance des modalités spécifiques d'intervention des chercheuses dans le cadre de ce projet, et de relever un certain nombre de points d'attention qui devront ensuite être traités de manière transversale dans le chapitre suivant. Mais dès ce stade, on pourra constater une grande variété dans l'approche des projets par leurs porteurs et par leurs participants, et des résultats contrastés en termes d'impact.

Chaque portrait comporte un récit de la visite, suivi d'une analyse du projet.

2.1 Auschwitz, clé sur porte

- Récit de la visite

Le projet de cet établissement scolaire, appartenant au réseau libre et situé en périphérie rurale et relativement favorisée de Liège, consiste en une retraite à Auschwitz. En effet, en cinquième année secondaire, tous les élèves sont amenés à choisir un projet parmi ceux qui leur sont proposés dans le cadre d'une retraite obligatoire. Le voyage à Auschwitz, activité existant depuis 14 ans et financée par la FWB dans le cadre du Décret depuis plusieurs années, a été choisi par 22 jeunes, âgés d'environ 17 ans et formant un groupe assez homogène d'un point de vue socioculturel. La formule adoptée prend la forme d'un échange avec un groupe-classe de Pologne : les jeunes dorment chez des familles polonaises et seront à leur tour chargés de les accueillir l'année prochaine (2019-2020) lors du voyage des élèves polonais en Belgique (aucun lien avec la thématique de la Seconde Guerre mondiale n'est prévu pour ce voyage). Le séjour en Pologne consiste en la visite d'Auschwitz-Birkenau ainsi que du ghetto et de la vieille ville de Varsovie. Un des objectifs énoncé par les porteurs du projets viserait en effet à mieux saisir la vie quotidienne des Juifs dans cette ville et la réalité des camps. La préparation de ce voyage consiste notamment en un "ciné-débat" autour de deux films (*Modus Operandi* et *Le Pianiste*), une lecture (*La mort est mon métier* de Robert

Merle) et la visite de la caserne Dossin. L'ensemble de ces activités ne font l'objet d'aucune cotation.

Notre première visite, d'une durée de deux heures et demie sur place environ, nous a permis d'assister à l'une des activités préparatoires du voyage : l'exposé du directeur de la Fondation Auschwitz portant sur la distinction entre systèmes concentrationnaires et systèmes d'extermination.

Après concertation avec l'enseignant gérant le projet (professeur de mathématiques) et le conférencier, nous décidons de faire passer le questionnaire aux élèves avant l'intervention de ce dernier. En effet, même si les élèves ont déjà participé à plusieurs activités les préparant au voyage, nous préférons éviter qu'ils soient influencés dans leurs réponses par l'exposé sur les camps de concentration. Le groupe prend une dizaine de minutes pour répondre à ce questionnaire. Pendant ce temps, nous convenons avec l'enseignant de pouvoir bénéficier d'un temps de discussion avec lui et avec un groupe d'élèves (discussions distinctes) à l'issue de l'activité. Une fois le questionnaire récupéré, nous nous installons au fond du local pour écouter l'exposé et observer l'attitude des élèves, tandis qu'une éducatrice de l'établissement, accompagnant également le groupe en Pologne, rejoint la classe.

L'exposé se déroule de façon magistrale, s'appuyant sur un PowerPoint, et les propos sont très factuels. Le conférencier se base sur les connaissances de contexte déjà acquises par les élèves. Les termes de son discours sont par moment très crus ("de la graisse humaine se retrouvait sur les fenêtres des habitations situées dans un rayon de 15 km des camps d'extermination"). Les élèves sont plus ou moins concentrés : certains discutent entre eux, d'autres dessinent. Cependant, l'interaction avec le conférencier n'est pas absente puisque les élèves (souvent les mêmes) répondent aux quelques questions posées et en posent eux-mêmes. Aucun ne semble cependant avoir le réflexe de prendre note. La compréhension et l'assimilation du contenu de cette conférence ne feront d'ailleurs pas l'objet d'une évaluation.

La conférence se termine à la fin de l'heure de cours, soit 16h15, ce qui correspond à la fin de la journée de cours. Malgré l'appel du professeur pour qu'au moins un groupe d'élèves reste présent quelques instants pour répondre à nos questions, ils se précipitent tous vers la sortie, sauf une élève qui accepte de discuter quelques instants. Un réel focus-groupe n'a donc pu être réalisé, alors que nous en avons fait la demande auprès de l'enseignant lors de l'organisation de cette première visite.

Ensuite, nous nous entretenons une trentaine de minutes avec le professeur de mathématiques et l'éducatrice, tous deux organisateurs et accompagnateurs du voyage. En réalité, trois personnes de l'établissement organisent cette retraite annuelle et se répartissent le travail en tournante au fil des années. La troisième personne est absente, car elle ne travaille qu'à temps partiel dans l'établissement. De ce fait, elle est la moins impliquée des trois dans la gestion du projet, en tout cas pour cette année scolaire. Au début, nous discutons avec le professeur de mathématiques ; quelques instants plus tard, l'éducatrice nous rejoint et prend le monopole des réponses.

En vue de préparer notre visite-retour, nous demandons si une activité post-voyage est prévue. Nous apprenons que la formule doit encore être pensée, mais qu'effectivement, un débriefing sera organisé et les élèves se verront probablement chargés de la rédaction d'un article à paraître dans la presse locale, tel que réalisé lors des précédents voyages. Nous convenons donc de fixer le rendez-vous par téléphone une fois le groupe de retour en Belgique, soit mi-mars 2019.

La deuxième visite sur le terrain se déroule quelques jours après le retour du groupe en Belgique. Ayant appris la date du « débriefing » la veille de celui-ci (malgré nos précautions pour éviter cette situation), l'une des deux chercheuses ne peut se rendre sur place.

La séance de débriefing est organisée sur le temps de midi. Force est de constater que la formule envisagée par les porteurs du projet compromet sérieusement le focus-groupe pourtant annoncé dans l'appel à projets remis par l'établissement et confirmé à plusieurs reprises par les porteurs du projet : les élèves ne sont présents que durant la pause de midi, sont occupés à manger leur soupe/sandwich/cornet de pâtes et doivent compléter un questionnaire relativement long préparé par l'enseignant et l'éducatrice. En réalité, tout le temps disponible est alloué à ce questionnaire. Aucun moment de discussion n'est prévu. Le questionnaire des enseignants se concentre à la fois sur les avis des élèves par rapport aux activités préparatoires et au voyage en lui-même et sur l'apprentissage et l'enrichissement personnel des élèves. Dans un souci d'organisation pratique, la chercheuse demande à ce que le questionnaire « retour » soit complété en premier par les élèves.

En discutant avec l'enseignant, elle apprend que le questionnaire prévu pour le débriefing servira pour les deux élèves chargés de rédiger l'article. Ce ne sont donc que deux élèves, et non l'ensemble du groupe, qui réaliseront cet article. Durant cette séance, les élèves sont relativement dissipés et semblent pressés de terminer cette tâche. Quelques interactions ont

lieu entre eux et les deux porteurs de projet : des demandes d'explication sur les questions posées, mais aussi quelques souvenirs du voyage. Pour citer un exemple : une petite discussion entre une élève et l'éducatrice évoquait la bouteille de vodka achetée par le groupe pour une soirée. De même, un autre échange relevait d'une vision « caricaturale » des personnes d'origine subsaharienne ... Aucune remarque n'est formulée quant au contenu et aux objectifs du voyage.

La chercheuse a ensuite discuté quelques instants avec les deux porteurs du projet. Selon eux, les élèves ont apprécié le voyage, malgré le programme probablement trop chargé pour les élèves. Ils semblent satisfaits du résultat et estiment que les élèves se sont appropriés le projet. Aucune discussion, aucun échange d'expérience n'est prévu avec les autres élèves de l'établissement.

- Analyse du projet

L'objectif du projet, tel que formulé dans la fiche-projet remise suite à l'appel d'offres, est de conscientiser les élèves aux réalités de la Deuxième Guerre mondiale, favoriser une appropriation de cet événement et de ses liens avec le présent afin de susciter une réflexion sur leur position et leurs actions en tant que citoyens. Un autre objectif mentionné par les porteurs du projet lors des discussions avec les chercheuses est de valoriser l'acceptation de l'autre, la différence : *“Les attentes, ce serait qu'ils s'approprient pour eux, qu'ils se disent et moi dans ma vie quotidienne, ou dans ma vie de citoyen, comment je peux me positionner?”* *“Comment aussi intégrer l'autre, ou au moins, tout du moins, comment ne pas le rejeter, l'accepter dans sa différence, parce que pour moi c'est essentiel, parce qu'on parle tout le temps du harcèlement et c'est vrai que ça revient dans les thèmes, mais c'est aussi le courage de dire non, moi je veux pas de ça”*.

Deux organisateurs prennent principalement en charge le projet : un professeur de mathématique et une éducatrice. Celle-ci, sans doute de par son expérience plus importante dans l'école, semble tenir les rênes de l'organisation. Il ressort de notre entretien que les accompagnateurs choisissent leur projet de retraite, à l'instar des élèves (*“j'ai choisi parmi tout ce qui existait dans l'école”*). Le professeur de mathématiques justifie son implication dans le projet par l'intérêt qu'il porte à la thématique envisagée et sa résonance avec la société actuelle et la montée de l'extrême-droite en Europe. La découverte culturelle de la Pologne

l'intéressait également : *“C'est un moment important dans l'histoire de l'Europe, qui résonne je trouve avec ce qu'il se passe pour le moment. Chaque pays c'est un peu du «chacun pour soi», l'extrême-droite qui monte un peu partout, et puis y avait aussi le côté culturel, donc la découverte de la Pologne”*.

Le professeur de mathématiques nous a révélé, conformément à ce qu'on pouvait attendre, qu'il était parfois difficile pour lui d'animer les activités liées aux lectures préparatoires : *“la semaine passée, j'ai essayé de faire un petit débat avec eux sur le livre, je ne suis pas prof de français, donc c'était pas évident. On a une collègue qui est plus littéraire, philologie germanique, qui se met un peu dans la bande, qui me dit «ah, t'aurais dû leur faire lire un extrait», parce qu'un extrait c'est vrai que c'est peut-être plus parlant, moi en bon matheux j'ai un peu résumé toute l'histoire, mais c'est peut-être pas comme ça qu'il fallait le prendre. Enfin voilà, au fur et à mesure des années, moi c'est la deuxième fois que je le fais, on retient le bon filon, pour voir comment marquer les élèves”*.

Concernant le débriefing, les porteurs du projet affirment qu'au vu des changements déjà effectués cette année dans le projet (*“je trouve qu'on a fait déjà beaucoup de modifications”*), il était plus facile pour eux de maintenir la formule de rédaction d'un journal, pratiquée depuis plusieurs années. Ils envisagent cependant à terme d'essayer d'autres formules : *“l'article c'est bien, mais ça pourrait être une mini-conférence, ou un débat avec les parents où ils expliquent ce qu'ils ont appris, ou un débat des sixièmes vers ceux qui vont vivre ça, ça pourrait être intéressant aussi, que ceux qui viennent de partir expliquent à ceux qui vont partir, enfin voilà y a plein de possibilités”*.

Pour en venir à l'analyse proprement dite des questionnaires, dans le premier, les élèves expriment principalement de la tristesse, de la colère, du désespoir et, dans une moindre mesure, de l'incompréhension. Le terme d'injustice apparaît de temps à autre également. Les réponses fournies sont concises et peu détaillées même pour l'espace imparti.

Par ailleurs, les élèves ne soulignent que très peu les connaissances acquises par les activités préparatoires au voyage. Ils évoquent des films et des lectures, sans préciser s'il s'agit de ceux sélectionnés pour ces activités préparatoires, et seulement deux mentionnent que leur cours d'histoire leur a apporté, en primaire ou en secondaire, des informations sur la Deuxième Guerre mondiale.

Le questionnaire retour révèle des sentiments similaires : tristesse, colère, injustice. De plus, leur connaissance et intérêt semblent tourner autour de la question des camps de concentration. Certains détails de la vie/mort dans les camps ressortent dans leur appréciation de l'expérience. Par ailleurs, ce qu'ils indiquent avoir appris consiste principalement en des connaissances très factuelles (pour un élève, il s'agit même de « *comment dire bonjour en polonais* »).

La préparation en classe n'est à nouveau pas systématiquement soulignée par les élèves. Certains affirment même qu'il n'y en a pas eu ou répondent « *je ne sais plus* ».

Concernant un éventuel impact des jeunes en termes de perception de la société actuelle, le constat est assez mitigé : certains reconnaissent que la compréhension de la Deuxième Guerre mondiale permet de mieux comprendre la société actuelle, d'autres non. Certains estiment qu'il est important de garder en mémoire ces événements, sans pour autant que cela ait un impact sur la vision du monde contemporain. Dans un autre registre, certains soulignent la chance qu'ils ont de vivre dans une société qui n'est pas confrontée à ce genre de situation.

En termes d'impact de socialisation, certains élèves, mais ils sont loin de constituer une majorité, soulignent que cette expérience en commun les a rapprochés.

En outre, le projet était en grande partie déjà prêt et proposé aux élèves par les porteurs. Il est donc étonnant de constater qu'une majorité des élèves se sentaient relativement impliqués dans la construction du projet.

De manière générale, les réponses fournies sont à nouveau extrêmement concises pour l'espace imparti et témoignent d'un manque de recul par rapport aux éventuels apports du projet.

Dès lors, sur base de ces différentes informations, les objectifs atteints peuvent se caractériser de la manière suivante : approfondissement des connaissances (très factuelles) sur le système concentrationnaire et d'extermination, perception de l'injustice de la Shoah, de la possibilité que cette situation se reproduise et intérêt de la comprendre pour mieux comprendre la société actuelle. L'importance d'en garder la mémoire apparaît également de manière plus ou moins claire dans bon nombre de questionnaires. La connaissance du quotidien des Juifs durant la Guerre apparaît également dans les réponses, mais de manière secondaire, aspect qui a ennuyé certains (visite des villes et ghettos). L'importance de la responsabilité individuelle apparaît dans un seul questionnaire.

De plus, on constate pour une partie des élèves la prise de conscience de la chance de vivre dans une société sans guerre, le rapprochement avec les autres élèves suite aux expériences

vécues et aux échanges en découlant, l'importance de ne pas rejeter les autres (moins fréquent).

Un manque de recul par rapport à la visite ainsi que des réponses parfois banales et relevant du cliché se ressentent pour la majorité des questionnaires analysés.

L'absence de réel débriefing constitue indéniablement le point faible de ce cas d'étude. Il est révélateur soit d'un désintérêt soit à tout le moins d'un manque d'opportunité, pour les porteurs du projet, d'assurer concrètement l'après-projet auprès des jeunes. Peut-être le cadre scolaire strict (heures de cours, programme à respecter) et le fait que ce voyage est "rodé" depuis 14 ans contribuent à l'absence de tout travail de débriefing et d'évaluation d'impact auprès des jeunes.

En termes d'impact, les porteurs ont *"l'impression que de toute façon ça va leur apporter quelque chose... Ce qu'on essaye aussi, c'est de raccrocher à la réalité de maintenant. On essaye de leur apprendre à voir les choses autrement et à réfléchir autrement. Après, ce n'est peut-être pas tout de suite que cela va se faire ... je crois que ça tourne dans leur tête, comme ce que je disais tout à l'heure sur mes lectures quand j'avais leur âge, il m'est resté quelque chose de ça, je crois qu'au bout du temps il va rester quelque chose"*. Ils estiment également que les élèves se sont appropriés le projet.

Enfin, le projet se centre principalement sur une approche historique et factuelle du passé, plutôt que mémorielle, et cela bien que dans la discussion certains porteurs se montrent peu convaincus de la nécessité d'une précision historique dans la mise en relation des faits et des lieux, une certaine approximation leur paraissant pouvoir convenir, et les conseils scientifiques apportés par Dob leur semblant à cet égard un excès de scrupule (mais on rappellera que ces porteurs n'ont pas de formation en histoire). Les activités préparatoires (par exemple la conférence proposant une définition des camps de concentration et d'extermination) et les visites en Pologne mettant en évidence le quotidien des Juifs durant la Deuxième Guerre mondiale témoignent de ce constat d'une approche plus factuelle que mémorielle. L'impact en termes de connaissance souligné par une majorité des élèves répond fort logiquement à cette dimension.

2.2 Des marionnettes pour aborder la Deuxième Guerre mondiale

- Récit de la visite

Ce projet a remplacé celui d'une autre asbl que nous avons initialement sélectionnée, mais avec laquelle nous n'avons jamais réussi à entrer en contact. Le projet de remplacement a été monté par une asbl locale, comptant deux personnes salariées et qui dépend de la ville, elle-même propriétaire du site. Cette asbl vise à valoriser un lieu de mémoire de la Deuxième Guerre mondiale, à savoir le Fort de Huy. Concrètement, le projet est un spectacle de marionnettes, destiné principalement aux élèves de 5ème-6ème primaires et du premier cycle du secondaire, qui raconte la vie d'un prisonnier politique dans le Fort de Huy, Toine. Ce spectacle est joué par une seule comédienne, qui a fondé et coordonne une petite compagnie théâtrale. Celle-ci se caractérise par la recherche des rapports directs entre artistes et spectateurs et propose des spectacles sur mesure en fonction du lieu à valoriser et du thème demandé.

Le scénario du spectacle provient d'une adaptation libre du récit d'Arthur Masson, ancien détenu du fort. Ce spectacle est donc joué par une seule comédienne qui manipule plusieurs marionnettes réalisées elle-même. Elle a également réalisé les décors, qui consistent en de petits montages en carton, tissus, etc. Ceux-ci sont très simples, *“parce que le Fort, il parle de lui-même, donc ça ne sert à rien d'en rajouter... On voulait rester dans quelque chose de très sobre au point de vue des décors, même au point de vue des matériaux utilisés, c'est pour ça qu'on a pensé plutôt à du carton, à de la toile de jute, et des choses comme ça, pas du plastique par exemple, pour rester dans des matériaux que les prisonniers auraient pu utiliser, et que certains ont utilisé pour faire des dessins, faire des objets pour s'occuper pendant leur période de détention”* (propos de la comédienne). Les principes du théâtre d'ombres sont également utilisés. Un fond sonore et musical accompagne les trois actes du spectacle, chacun se déroulant dans une pièce différente du Fort (théâtre itinérant). En plus du récit du héros Toine, la comédienne interpelle les élèves et intègre des explications contextuelles et historiques liées au Fort de Huy.

Notre visite se déroule à l'occasion de la représentation du spectacle à un groupe d'élèves de 5ème-6ème primaires (deux groupes-classes). Ce groupe d'enfants âgés d'une dizaine d'années présente une relative mixité sociale et culturelle. La représentation se couple à une visite du lieu de mémoire, les élèves étant invités à se déplacer d'une salle à une autre tout au long du spectacle. Le récit commence à l'entrée du Fort de Huy.

Suite à un retard de train, nous n'avons pas pu discuter avec les élèves avant le début de la représentation, conformément à ce que nous avons convenu avec une des deux porteuses du projet. À notre arrivée, le spectacle vient de commencer : la comédienne-marionnettiste présente le Fort et son histoire en quelques mots et explique l'origine du récit de Toine, le héros qu'elle met en scène : après la Deuxième Guerre, divers documents ont été retrouvés dans le Fort, parmi lesquels le roman d'Arthur Masson, basé sur sa propre expérience d'incarcération au Fort. Ces documents ont inspiré le scénario du spectacle. Ainsi, au travers du récit de Toine, les élèves apprennent que ce fort a été transformé, durant l'occupation allemande, en camp de détention, principalement des résistants et prisonniers politiques.

Après ces 10 premières minutes, les élèves sont invités à entrer dans une première salle. Le premier acte qui s'y déroule aborde le contexte politique (montée du nazisme) de la Deuxième Guerre mondiale. La comédienne interagit régulièrement avec les élèves, leur posant des questions auxquels ils répondent spontanément. Dans une deuxième pièce, la comédienne joue avec plusieurs marionnettes pour représenter la vie quotidienne dans les cachots : nourriture, hygiène, travail forcé, solidarité entre les détenus ... L'aspect caricatural des marionnettes, notamment celles représentant les officiers allemands (l'accent grossier emprunté par la comédienne accentue la caricature), fait beaucoup rire les enfants. Enfin, la troisième et dernière salle sert de décor au récit des travaux forcés, aux exécutions qui ont eu lieu dans le Fort et aux libérations ponctuelles. À l'issue du spectacle, les enfants applaudissent avec enthousiasme et semblent avoir réellement apprécié la pièce. Les enseignants semblent également avoir apprécié l'animation.

L'ensemble du spectacle se déroulait dans une atmosphère froide, humide et sombre, correspondant bien à la thématique abordée. Le ton par moment humoristique de la pièce servait probablement à atténuer la lourdeur du lieu et de l'histoire. Un dossier pédagogique accompagne ce spectacle et est remis aux enseignants présents.

À l'issue du spectacle, nous disposions de 10 minutes pour discuter avec les élèves, les enseignants nous ayant indiqué qu'ils devaient rapidement rentrer pour que les parents ne les attendent pas à la sortie des classes. Leur faire remplir un questionnaire était peu pertinent dans ce cas, car les élèves étaient trop jeunes (10 ans) pour le compléter et, car la logistique ne le permettait pas (pièce trop sombre, délai imparti trop court). Nous avons donc opté pour un simple focus-groupe avec les élèves, dont les constats sont proposés au point suivant.

Enfin, nous avons discuté une vingtaine de minutes avec les deux porteurs du projet : l'une est la comédienne-marionnettiste et l'autre est chargée de la gestion administrative du projet (responsable de l'asbl qui vise à valoriser le Fort de Huy). Les informations obtenues au cours de cet échange sont également développées ci-dessous.

- Analyse du projet

Comme souligné ci-dessus, l'objectif du projet est de valoriser un lieu de mémoire lié à la Deuxième Guerre mondiale. Les porteurs du projet soulignent à plusieurs reprises qu'il s'agit d'un lieu de mémoire "*authentique, un des seuls en Wallonie*". Il tend également, en tant qu'outil pédagogique, à développer les connaissances sur la Deuxième Guerre mondiale, plus particulièrement sur le système carcéral nazi et sur la vie quotidienne en tant que détenu (prisonnier politique/résistant) et qu'habitant en territoire occupé. Le projet vise également à participer à l'éducation à la citoyenneté, d'autant plus au vu de la montée actuelle des extrémismes. Le projet entend donc éveiller la conscience du public sur le monde environnant.

L'asbl du Fort de Huy a été créée il y a 4 ans et est représentée, dans le cadre de ce projet, par une personne chargée de la gestion administrative du projet. Celle-ci travaillait auparavant à la ville de Huy. L'asbl s'est associée à une compagnie théâtrale afin de développer un spectacle conçu comme outil pédagogique. Ce projet, qui n'est pas la première collaboration entre ces deux personnes, est né de la motivation des porteuses d'utiliser des archives conservées dans le Fort, ou en tout cas en lien avec celui-ci, afin de "*faire parler*" ce lieu de mémoire. La comédienne souligne également que le sujet la touche profondément, lui rappelant les histoires que lui racontait son grand-père sur la Deuxième Guerre mondiale : "*mon grand-père a été prisonnier de guerre et m'en a énormément parlé quand j'étais petite, donc j'ai ça profondément ancré en moi*". Sa motivation tient également au fait qu'elle est convaincue que l'art peut faire passer des messages importants, contribuer à faire changer les choses et toucher son public. Ce jeu sur le ressenti, l'émotion que l'art peut susciter chez les

gens favorise, toujours selon la comédienne, la mémorisation de ce qu'ils auront vu : *“vous faites visiter le lieu, les enfants vont dire «Oui, oui, oui, ok...», ils vont entendre ce que vous avez à dire pendant deux heures, ils vont ressortir de là...C'est uniquement le cerveau qui va fonctionner, c'est uniquement le niveau intellectuel... Quand je propose un spectacle, je veux qu'ils ressentent... Et ce qu'ils vont ressentir, que ce soit du rire, que ce soit des larmes, que ce soit de la peur, va se marquer à un autre niveau, au niveau émotionnel. Et quand c'est marqué au niveau émotionnel, je peux vous dire avec l'expérience, c'est marqué pour de bon”*. Les choses qui me touchent, je me dis que l'art doit être au service de ça, et qu'il peut vraiment contribuer à essayer de faire changer les choses”.

À noter, il ne s'agit pas du premier projet mené en commun par ces deux personnes. Un précédent spectacle avait été représenté au Fort. Il s'agit d'un récit conté relatant la vie d'un enfant qui témoigne du quotidien dans la campagne durant la Deuxième Guerre mondiale. Les porteuses du projet se sont rendu compte que ce spectacle devenait *“un peu long”* pour le public d'enfants auquel il était destiné. *“On s'est surtout rendu compte que le niveau d'attention des enfants chutait de façon drastique et que comme ils voulaient souvent du changement, du coloré, du visuel, il fallait trouver d'autres accroches...”* *“ Et c'était aussi peut-être plus intéressant de se recentrer sur le fort”*. *“C'est-à-dire se recentrer sur le bâtiment et mettre à l'honneur le bâtiment qui est une prison qui n'a pas changé depuis la Seconde Guerre ; on voit toujours les salles telles qu'elles étaient pendant la guerre... Et de se recentrer sur le parcours du prisonnier et finalement ce qui est intéressant de montrer, c'est le parcours, le parcours du prisonnier... et c'est ainsi que je me suis dit Arthur Masson qui est un témoin quand même important, qui a été incarcéré ici au Fort, qui a écrit un roman où justement il mêle l'humour, où tout ce qu'il raconte est vrai, mais où il mêle aussi des notes d'humour”*.

Comme précisé plus haut, ce spectacle s'adresse à tous les élèves de la fin du primaire et du début du secondaire de la FWB. Cependant, les deux porteurs du projet soulignent la difficulté de faire venir des écoles lointaines en raison des prix des cars. Si la subvention obtenue cette année a permis de diminuer le coût total de l'activité pour les établissements (le subside accordé permettait la gratuité des représentations du spectacle, mais les porteuses du projet ont opté pour la formule *“une représentation payée, une représentation gratuite”*), l'annonce de l'obtention de cette subvention est arrivée, selon les porteuses du projet, trop tard dans l'année scolaire, à un moment où les établissements ont fixé depuis plusieurs mois

leur calendrier d'activités. Ce délai complique l'organisation des représentations. Par ailleurs, les deux porteuses soulignent la difficulté de contacter et faire venir les classes de secondaire, car, contrairement au primaire où un seul enseignant gère sa classe, il est plus difficile de contacter les professeurs de secondaire susceptibles d'intégrer la visite dans leur programme de cours. Elles soulignent également la difficulté de faire de la promotion pour des petites structures qui possèdent des moyens et des partenariats plus réduits par rapport à des acteurs "majeurs" travaillant sur la valorisation de la mémoire tel que les Territoires de la Mémoire, que citent les porteuses du projet.

Le focus-groupe réalisé à la fin de la représentation avec l'ensemble des élèves qui ont assisté au spectacle révèle l'engouement unanime du groupe : ils ont "*tout!*" aimé du spectacle, "*les animations, les personnages qui bougeaient, les explications*". Cette appréciation de la dynamique du spectacle et de l'humour était un des objectifs recherchés par les porteuses du projet, afin de garder l'attention des enfants éveillée tout au long du spectacle.

Les élèves soulignent également les connaissances apportées par ce spectacle (impact en termes de connaissance) sur les conditions de vie dans le Fort : "*comment ils vivaient avec le froid, la nourriture, les problèmes, les charges, le travail*". Ces conditions de vie semblent les avoir fortement marqués; plusieurs soulignent qu'ils n'imaginaient pas que les rations alimentaires étaient si petites. En mettant en évidence de réalités très concrètes, ils ont développé une meilleure vision et compréhension de ce qu'était la vie dans un fort durant la guerre.

À la question du partage de leur expérience (impact de socialisation), ils répondent tous en chœur qu'ils la raconteront aux autres élèves de l'école et certains précisent qu'ils en parleront à leurs parents pour qu'eux aussi en connaissent davantage sur les réalités de la vie de détenu durant la Deuxième Guerre mondiale : "*ma maman, elle pensait aussi la même chose que moi, donc je vais lui dire, ce n'est pas ce que nous on pensait, c'est beaucoup plus dur que ça.*" "*Moi je vais leur dire que c'était très très dur.*", "*Je vais dire que j'ai vu la guerre que... Je vais le dire à mon papa, mais pas à ma maman*".

Au vu du jeune âge du public, il est particulièrement difficile de leur demander s'ils pensent que leur comportement sera à terme influencé par cette pièce (impact comportemental). Nous leur avons posé la question sous différentes formes, sans réponse.

Sur base de ces différentes observations et informations, on peut constater que l'objectif de susciter l'intérêt d'un groupe d'élèves d'une dizaine d'années en jouant sur l'humour et le dynamisme est atteint. Cependant, nous pouvons souligner une certaine difficulté inhérente à cet exercice : celle de ne pas tomber dans la caricature (présente dans tout spectacle de marionnettes), ou, pour le dire autrement, ne pas laisser penser les enfants que, par exemple, chaque Allemand parle français avec un accent à couper au couteau ... De même, la difficulté qu'il y a à simplifier des réalités historiques pour un jeune public ressort dans certains propos du récit : absence de nuance entre politique allemande et politique nazie, narration impliquant que les seules personnes victimes du régime nazi auraient été les Juifs ... Aucune explication sur les autres catégories de victimes n'est proposée, ce qui est d'autant plus étonnant que le héros de la pièce est un résistant politique.

Concernant l'impact en termes de comportement, il est difficile à mesurer, surtout sur un public aussi jeune. Comme le souligne une des porteuses, il est difficile de savoir s'ils ne voteront pas extrême-droite plus tard, "*ça dépend de quoi ils sont nourris chez eux*". Le projet constitue probablement un des maillons auquel ces enfants seront confrontés tout au long de leur éducation à la citoyenneté et au devoir de mémoire. Son objectif est davantage de toucher, de susciter "*quelque chose*" même si cet impact est difficilement mesurable par la suite.

Enfin, si des éléments factuels sont développés dans ce spectacle, l'approche principale n'est pas historique, mais bien mémorielle : le projet vise surtout à développer une mémoire collective locale (valorisation d'un lieu de mémoire local et du récit d'un ancien détenu) et à jouer sur la dimension affective afin de favoriser l'identification du public au personnage de Toine et derrière lui à tous les détenus du Fort de Huy. Ce faisant, on constate une certaine distorsion de l'histoire.

2.3 Voyage et exposition au Rwanda

- Récit de la visite

Le projet analysé possède la particularité de concerner deux implantations d'un même établissement scolaire, du réseau libre et situé dans un quartier populaire de Bruxelles. Nous ne visiterons qu'une des deux implantations, où travaille la porteuse du projet et ses collègues impliquées. L'établissement est récent ; en témoigne le bâtiment qui l'héberge. Le projet consiste en un voyage au Rwanda, sur les lieux de mémoire du génocide perpétré contre les Tutsis, afin d'en comprendre les mécanismes. Ce voyage, auquel participent sept élèves de 6^e secondaire générale, technique et professionnelle, est complété par la réalisation d'une exposition par l'ensemble des élèves de sixième année de l'établissement. La sélection des sept élèves (places disponibles limitées, en fonction du budget disponible) a été opérée sur base de leur motivation, évaluée par une lettre de candidature et un entretien. La principale porteuse du projet décrit ce groupe comme diversifié d'un point de vue socioculturel, ce qui *“leur a fait beaucoup de bien humainement”*.

Ce projet se veut interdisciplinaire, s'inscrivant dans le cadre des cours de français, religion et formation historique et sociale et constitue pour ces élèves de dernière année secondaire leur travail de fin d'études. Concrètement, un exposé oral individuel devra être présenté par chaque élève lors de l'exposition. Un travail écrit collectif (réalisé en groupe) sera remis aux enseignants qui y attribueront une note globale.

Notre première visite sur place se déroule le 29 mars 2019. À ce moment, un certain nombre d'activités ont déjà eu lieu (cours, préparation de l'exposition, voyage), de sorte que les élèves rencontrés témoignent d'une bonne connaissance du sujet. Le voyage au Rwanda s'est également déjà déroulé (du 2 au 11 février 2019). La classe que nous rencontrons est une classe de 6^e générale de 16 étudiants dont deux s'étaient rendus au Rwanda. Leur moyenne d'âge est de 18 ans et ils semblent originaires de milieux socioculturels variés. Sur proposition de l'enseignante, qui paraissait enthousiaste à notre recherche et valorisait ses élèves, nous discutons avec le groupe en cercle, ce qui rend les échanges plus conviviaux. L'enseignante est présente, mais n'intervient presque pas dans nos échanges.

Au fil de cette discussion, qui dure une bonne heure, une large majorité des élèves répondent volontiers aux questions que nous leur posons. Ils nous expliquent l'organisation pratique du

projet : différentes thématiques liées au génocide du Rwanda ont été délimitées : le contexte historique et social, le processus de déshumanisation, le fait de guerre et l'exclusion. Chaque élève rejoint un de ces groupes. Ils se répartissent ensuite les diverses tâches entre eux (recherches documentaires par sous-catégories, etc.). Ce travail s'effectue de manière croisée au sein des différents cours concernés.

À ce stade du projet, les élèves témoignent de leur motivation à s'y impliquer afin de "*mettre en valeur ce qu'il s'est passé*", car "*il faut que ça reste dans l'esprit de tout le monde, surtout pour que ça ne se reproduise pas*". Une des élèves souligne également que le génocide du Rwanda est peu évoqué par rapport aux deux Guerres mondiales, ce qui augmente encore l'intérêt du projet à ses yeux.

Les deux élèves ayant participé au voyage nous rapportent qu'il leur a permis de mieux se rendre compte des "*atrocités des événements*". La réalité de ce qui s'est passé leur paraît plus compréhensible, plus palpable par la visite sur place. D'autres élèves du groupe affirment avoir été découragés à participer au voyage à cause sa durée (10 jours) et de leurs parents qui avaient des craintes quant à la sécurité dans le pays (instabilité politique, maladie ...). Un élève qui n'a pas participé au voyage indique cependant que suite à ce qu'il a appris jusque là et au témoignage de ceux qui sont partis, il regrette son choix initial. Les élèves rencontrés qui avaient pris part au voyage indiquent avoir été motivés, car ils "*aiment bien découvrir des nouvelles choses*".

Quant à l'exposition, qui constitue le TFE des élèves, ils supposent qu'à l'issue de sa réalisation, ils se sentiront fiers et valorisés par ce travail accompli sur le long terme. En effet, plusieurs élèves soulignent la difficulté et la pénibilité de réaliser ce travail qui demande beaucoup de recherches (organisation du travail de groupe, collecte d'informations, etc.).

La deuxième partie de ce focus-groupe est davantage consacrée aux impacts du projet ressentis par les jeunes. Les informations seront donc rapportées dans le sous-point suivant. Nous distribuons le questionnaire-aller à la suite de ces échanges. Les élèves le remplissent rapidement et visiblement sans difficulté, avant de rejoindre leur cours suivant.

Le vernissage de l'exposition a eu lieu le 23 mai 2019, en soirée, dans les locaux de l'établissement. Cette exposition, production particulièrement aboutie, témoignait de la qualité de la préparation et de l'implication « de tous et de chacun » de l'équipe des enseignants comme des élèves. Nous proposons ici quelques points d'observations :

- Même si le projet reposait sur l'implication du couple d'enseignants qui en ont été les inspirateurs et chevilles ouvrières, l'exposition s'est attachée à valoriser le collectif, en donnant la parole, souvent avec émotion, à tous les enseignants concernés à un titre ou à un autre. Il en a été de même pour les élèves, en veillant à se ne pas valoriser uniquement les sept étudiants ayant participé au voyage, mais en assurant une égalité des temps de parole de tous ;
- L'exposition manifestait également l'appui et la reconnaissance institutionnelle donnée au projet par la direction de l'établissement, en inscrivant ce projet dans la démarche d'éducation à la citoyenneté et de valorisation de la diversité culturelle promue par l'école ;
- Loin de se réduire à un compte rendu du voyage effectué au Rwanda par le groupe d'élèves sélectionné– le compte rendu voyage lui-même occupait une place secondaire et plutôt réduite, l'exposition témoignait de la profondeur du questionnement historique, sociopolitique et éthique menés avec et par les élèves, en inscrivant le génocide rwandais dans l'histoire coloniale et politique du pays, en apportant des éléments de compréhension et des illustrations originales ;
- L'exposition elle-même, bien qu'artisanale et constituée de panneaux illustrés par les élèves, était de très bonne facture, tant dans la qualité des supports que surtout dans celle des exposés oraux des élèves qui en balisaient le parcours (d'une bonne demi-heure) ;
- Tout en restituant la spécificité du génocide rwandais, l'exposition s'est attachée à ne pas s'en tenir à une simple narration historique et singulière. À plusieurs moments, des liens étaient établis avec le génocide des Juifs durant la Seconde Guerre mondiale et avec les processus (de catégorisation, de déshumanisation, de soumission à l'autorité) explicatifs et compréhensifs.

La deuxième rencontre avec le groupe se déroule le 31 mai en matinée. Les élèves sont en "révision" avant de passer un examen, un peu plus tard dans la matinée. Ils ne sont donc pas dans les meilleures dispositions pour échanger leurs impressions et expériences avec nous. Nous nous permettons de souligner que nous n'avions pas été informées au préalable de cette contrainte d'organisation. Contrairement à la première rencontre, les élèves se montrent moins participatifs, peut-être à cause de leur examen imminent et/ou de l'heure matinale (8h30).

Dans un premier temps, nous discutons avec le groupe. Puisque l'affiche de l'exposition était placée sur la porte de la classe, nous abordons son déroulement en premier lieu. Les élèves affirment que tout s'est très bien passé et qu'ils sont fiers du projet. Le public avait répondu présent et posait des questions à l'issue de chaque présentation. L'exposition s'est déroulée en deux temps : le premier soir, le vernissage était adressé principalement aux porteurs du projet, enseignants et représentants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le deuxième soir était dédié aux autres classes de l'établissement. Les élèves affirment avoir préféré le premier soir, car le public adulte *“était plus concentré, ça se voyait qu'ils étaient plus intéressés”*. Cet intérêt est important pour eux *“pour montrer un minimum de respect... Parce qu'on a consacré du temps pour ce projet”*.

Après quelques questions afin de tenter d'évaluer l'impact qu'a pu avoir le projet sur les élèves et face au manque de participation des élèves, nous mettons fin au focus-groupe et faisons circuler le questionnaire retour.

Dans un deuxième temps, nous discutons avec la principale porteuse du projet. Cette discussion se déroule dans le couloir, l'enseignante ayant dû quitter sa classe pour l'occasion. La porteuse du projet enseigne les cours de français et de religion depuis 4 ans dans l'établissement. Il s'agit de son premier emploi après ses études en archéologie et histoire de l'art.

Son intérêt pour le génocide rwandais est en partie lié au fait que son époux, dont elle souligne les origines hutues, a été confronté à ce conflit et est aujourd'hui impliqué dans divers projets visant à en transmettre la mémoire. Il l'a d'ailleurs, dans un premier temps, aidé à la mise en place de ce projet. Par ailleurs, elle est convaincue que la lutte contre toute forme de génocide doit se faire principalement auprès des jeunes générations, qu'elle côtoie au quotidien de par son métier.

Le projet a été très bien accueilli au sein de l'établissement, la direction l'a immédiatement soutenu.

La discussion porte par la suite principalement sur les attentes et les résultats observés du projet et ne s'éternise pas plus de 25 minutes afin de permettre à l'enseignante de retrouver sa classe.

- Analyse du projet

L'un des objectifs du projet est de sensibiliser les élèves au vivre ensemble, au respect de l'autre et à la multiculturalité et de *“déconstruire certains préjugés sur l'Afrique”* (propos de la porteuse).

En ce sens, comme l'affirme la principale porteuse du projet, les 25^e commémorations du génocide des Tutsi étaient l'occasion pour les élèves de réaliser une exposition au sein de l'établissement et d'aller chercher des informations de première main sur place, au Rwanda.

Ce projet entend également apporter une meilleure connaissance aux élèves du génocide et de ses prémices, bien antérieurs à 1994 ainsi que du rôle joué par “l'Occident” : *“Que ça soit clair dans la tête des élèves, que c'est un génocide perpétré contre les Tutsis, qu'il a des prémices bien avant... Comprendre comment l'Occident aussi a créé cette situation propice au génocide et que les élèves puissent vraiment l'expliquer aux autres qui viendraient voir l'exposition, que vraiment on comprenne que c'est un pas un double génocide contre génocide, etc., que c'est vraiment contre un certain type de population, même s'il y a eu les modérés et les dommages collatéraux”. “Ce que j'espère, c'est que dans la vie de tous les jours, ils pourront déceler les moments où on est dans du négationnisme”*.

Comme il apparaît dans le récit de nos visites, la première rencontre avec le groupe, déjà familier au sujet abordé par le projet, nous a permis de collecter davantage d'informations sur les ressentis et éventuels impacts auprès des élèves. Ces résultats sont présentés ci-dessous et sont mis en parallèle avec les observations dégagées des questionnaires. À noter, la lecture de ceux-ci permet de relever l'usage fréquent des termes de tristesse, choc, tolérance, sensibilité, actualité.

Le premier focus-groupe témoigne de l'intérêt et l'implication des jeunes dans le projet : *“Moi je suis trop motivée!” “C'est le fait de mettre en valeur ce qu'il s'est passé... Parce qu'on a souvent tendance à, on ne va pas, par exemple, je suis dans mon lit à 22h, je vais pas parler du génocide du Rwanda, mais il faut que ça reste dans l'esprit de tout le monde, pour que surtout ça ne puisse pas se reproduire... Et juste essayer d'apporter de l'empathie avec les gens qui ont subi, ça pourrait les aider un tout petit peu à surmonter.” “Le côté génocide, on ne l'a pas beaucoup traité, on a beaucoup parlé des guerres, Première Guerre mondiale, Deuxième Guerre mondiale, mais on n'a jamais parlé de génocide, c'est des choses qu'on n'a pas encore rencontrées... Du coup, moi je trouve que c'est important qu'on voit ça à l'école,*

c'est quoi un génocide, ça se passe comment... Comme ça dans le futur on saura le définir et savoir comment il faut se comporter face à ça". "Je trouve ça intéressant vraiment de savoir comment une société qui a été en union, en tout cas qui se supportait, qui était plus ou moins normale, qui fonctionnait, est passé à un massacre..." Cependant, la pénibilité du travail nécessaire à la réalisation de l'exposition est soulignée par plusieurs élèves : *"Ce qui m'ennuie en fait c'est que quand on faisait le travail, je ne savais pas par où commencer, parce qu'il y avait trop d'informations... Si je devais tout faire toute seule, je trouverais ça plus facile, parce que je pourrais tout exposer d'un coup, mais là on répartit sur des groupes, je dois me concentrer sur un truc, je dois m'approfondir, j'ai des informations sur des livres, mais... C'est dur en fait de souligner vraiment ce qu'il faut et de reformuler, simplifier pour que les autres comprennent, c'est ennuyant quoi... Donc je ne voudrais pas recommencer..."* *"En fait, j'aimerais parler de tous les sujets, parce que tout est intéressant... et là on ne doit expliquer qu'un sujet, mais j'ai envie tout expliquer! Donc voilà... Mais après ce qui m'embête aussi c'est qu'il faut travailler... Et là il y a la flemme qui vient"*. Lors de notre deuxième focus-groupe, à l'issue du projet, les élèves affirment cependant qu'ils *"étaient fiers d'eux"*.

Deux élèves du groupe rencontré ont pris part au voyage : *"avant d'y aller, je n'avais pas forcément de sentiment, un regard particulier vis-à-vis de ça... Et puis au fur et à mesure du voyage, je me suis rendu compte des atrocités des événements, en visitant les mémoriaux et parce que ce n'est pas seulement un musée avec des photos, c'est un endroit où il y a des gens qui... Où j'ai marché il y avait des gens qui ont été morts... qui agonisaient par terre... Il y avait des images choquantes, des ossements, des taches de sang sur le mur, donc c'est choquant, ça fait mal... Et on se rend compte que ça peut vite arriver... parce que les gens... avec l'effet de groupe... ils sont, ils sont amenés à faire des choses horribles..."* *"Ce n'est pas la même chose de lire dans un livre qu'il y a eu un million de morts que de voir"*.

En termes d'apprentissage, les élèves rencontrés qui sont partis au Rwanda soulignent l'intérêt de rendre plus concret, plus visuel, ce qu'ils ont appris de manière théorique en classe ou dans les livres. Le groupe est intéressé par les divers mécanismes du génocide des Tutsis (exclusion, massacre, déshumanisation ...) et intrigué de voir qu'il s'agit du même fonctionnement que celui de la Shoah. L'analyse des questionnaires révèle d'ailleurs qu'ils avaient assez peu d'informations sur le sujet avant de rejoindre le projet. Le nombre de faits passés qui ne sont pas ou peu connus de nos jours est par ailleurs souvent souligné dans les

questionnaires. Une fois ces connaissances acquises, ils se disent choqués par la rapidité avec laquelle un génocide peut se mettre en place : *“Moi ce que je trouve dangereux, c’est que ça peut aller très vite et qu’on ne se rend pas compte des étapes, jusqu’à ce qu’on prenne du recul et qu’on les étudie. Je veux dire, dans une société, ou bien même ici dans un groupe c’est très facile de pointer une personne et après avoir un avis général, et du coup, c’est très facile aussi de pointer quelqu’un du doigt quand on est en groupe et après, on va ancrer dans la tête des personnes que cette personne est différente, elle est pas bien, et la déshumanisation intervient et ça c’est encore plus grave parce que la personne on va dire qu’elle ne vaut rien du tout”*. Par ailleurs, une élève affirme être impressionnée par le pardon que de nombreuses familles victimes des massacres ont ensuite accordé à leurs anciens bourreaux (élément qui ressort dans ¼ des questionnaires complétés à l’aller) : *“ce qui m’a vraiment frappé sur le Rwanda, c’est que les victimes ont pu pardonner les génocidaires...ça j’ai encore du mal à comprendre. En tout cas c’est hyper-trash, franchement je ne pourrais pas pardonner une autre personne, enfin peut-être que je la pardonnerais, que je ne lui voudrais pas du mal, mais je ne pourrais plus vivre avec elle ... Là-bas, ils ont dû pardonner, vivre ensemble, c’est leur voisin, tu vois ton voisin: c’est celui qui a tué toute ta famille et tu lui pardones, c’est... Pour moi c’est ... En tout cas je n’arrive pas à comprendre encore... Je trouve que ça c’est surprenant... C’est bien, mais c’est dur à entendre...”*

Leur de notre deuxième rencontre, les élèves insistent à nouveau sur leur meilleure connaissance et maîtrise du sujet : *“Déjà on connaît plus le sujet... Donc si on nous dit génocide, on sait de quoi on parle puisqu’on a travaillé... Même si chacun a fait une partie, on a écouté plusieurs fois les autres parties, du coup donc on connaît à peu près ce que c’est.”* La principale porteuse du projet estime également que les objectifs visés en termes de connaissances ont été atteints.

En termes de comportement avec leurs condisciples, plusieurs élèves établissent un lien entre le mécanisme de génocide et le harcèlement. Ils affirment y être plus sensibilisés : certains essaient de ne plus faire de blagues sur les autres comme ils le faisaient avant, d’autres supportent encore moins qu’avant les moqueries basées par exemple sur le physique : *“ Des fois j’ai tendance à faire des petites blagues comme ça, mais là je me dis que ça peut être blessant ! Et plus grave par après... si je n’arrête pas”*. Dans le questionnaire, cette volonté de ne plus critiquer, rejeter les autres apparaît également assez régulièrement. De plus, si le groupe rencontré se connaît depuis la 3^e secondaire et fonctionne bien (ceux qui ne s’étaient pas rendus au Rwanda se réjouissaient pour ceux qui avaient été sélectionnés), le voyage et

les échanges qui ont eu lieu à sa suite ont rapproché les élèves issus de différentes sections/implantations et qui donc ne se connaissaient pas. Cette information ressort également à l'analyse des questionnaires. Un élève a également souligné l'intérêt et le plaisir qu'il a pris à réaliser ce travail de groupe.

En termes de perception de la société, les élèves affirment globalement être plus sensibles aux questions ayant trait au génocide et au négationnisme : *“On est aussi plus sensible à des choses comme le négationnisme”*. Le lien avec l'actualité est souligné par certains : *“Quand je vois tous les conflits qu'il présente à la télé chaque jour, je me dis que ça serait bien de rappeler aux jeunes ce qu'il s'est passé et peut-être qu'au début, ils ne savaient pas que ça allait devenir un génocide et qu'ils étaient dans la même chose qu'ils présentent à la télé maintenant”*. *“Il y a plein de conflits dans le monde, mais voilà, ça serait bien de rappeler que... comme je dis, ça peut aller très loin... ça peut peut-être aider les gens à freiner un peu leur comportement”*. *“Par exemple, toutes les mauvaises choses qu'on entend sur des communautés ou sur des religions, ça peut entraîner de la haine sans aucune raison particulière et ça peut amener à des catastrophes, les attentats... Moi j'ai trouvé que ça avait de la résonance par rapport à ça...”*

Par ailleurs, notre dernière visite avait eu lieu quelques jours après les dernières élections régionales, fédérales et européennes (mai 2019). Alors qu'on leur avait posé explicitement la question, aucun élève n'avait effectué de lien entre leur projet et la montée des partis d'extrême-droite. Ce constat est assez étonnant et pourrait s'expliquer par le fait que les élèves avaient à ce moment, comme expliqué précédemment, la tête ailleurs (examen), lorsqu'on se souvient qu'à notre première visite, plusieurs élèves liaient la problématique de leur projet à des questions actuelles telles que le harcèlement ou les conflits relatés au JT et soulignaient l'importance d'être prudent, car les conflits pouvaient rapidement *“déraper vers des génocides”*.

Par ailleurs, la principale porteuse du projet espère qu'au quotidien, ses élèves pourront constamment lier ce qu'ils ont appris avec les réalités auxquelles ils seront confrontés.

De manière générale, les réponses au questionnaire du retour rejoignent les données récoltées à l'aller et sont plus précises, principalement celles portant sur l'apprentissage, l'intérêt des jeunes et les éventuels impacts. En outre, les enseignantes ayant suivi les élèves affirment chacune qu'elles ont été positivement surprises par l'implication des jeunes et les progrès accomplis : *“moi, ça a changé mon rapport à eux ... je les aimais bien avant, maintenant je*

les aime encore plus”, “j’ai trouvé qu’ils ont mûri, qu’ils ont pris leur responsabilité, et ça c’est vraiment un chouette apprentissage”.

Les élèves quant à eux, se sont sentis concernés et impliqués dans le projet, intéressés par la thématique, malgré la charge et la nature du travail parfois rébarbatifs à leurs yeux (l’exposé oral semble avoir été difficile et appréhendé par une grande majorité du groupe), discernent le lien avec la société actuelle et la perception qu’ils peuvent en avoir. Ils se sentent globalement encore plus sensibilisés à la tolérance. Deux élèves indiquent dans le questionnaire aller ne pas être sensibilisés ni intéressés par la thématique du projet. Ce désintérêt n’apparaît pas aussi clairement dans les questionnaire retour.

Enfin, la visite des lieux de mémoire au Rwanda repose davantage sur une approche mémorielle du génocide (on visite les lieux de mémoire pour ne pas oublier le drame). Cependant, dans un deuxième temps, la préparation de l’exposition a été l’occasion de déconstruire chaque idée reçue sur le génocide du Rwanda pour en proposer un récit à valeur historique abordant le contexte global, les causes du génocide, son déroulement, les procédés mis en place et ses conséquences. Des liens avec d’autres événements historiques et avec l’actualité sont également recherchés.

2.4 Exposition itinérante sur le génocide du Rwanda

- Récit des visites

Ce projet est mené par un des trois “centres de ressources” reconnus par le Gouvernement dans le cadre du Décret relatif à la transmission de la mémoire. En tant que centre de ressources, l’asbl est en contact avec la cellule Dob: “[on] reçoit systématiquement les différentes newsletters, mais on a également des contacts assez réguliers étant donné qu’on a ce rôle de centre-ressource, nous aussi l’un de nos rôles c’est de faire office de ressource pour le public qui nous contacte. Du coup on les aide, on les conseille méthodologiquement... généralement la plupart du temps des enseignants ou des associations... afin que leur dossier tienne la route et soit le plus cohérent possible pour que finalement le Conseil de la Transmission de la mémoire par la suite ait des projets de qualité sur lesquels se pencher”.

Le projet sélectionné pour notre étude consiste à créer un outil pédagogique qui pourra être utilisé avec les jeunes du dernier degré du secondaire pour aborder le génocide contre les Tutsis. Ce projet est mené en collaboration avec deux autres structures : une cellule provinciale et une cellule fédérale. Cet outil pédagogique est conçu sous la forme d’une exposition itinérante. Les professeurs eux-mêmes peuvent, moyennant une formation, guider leurs classes. L’objectif du projet est de faire comprendre les causes et les mécanismes du génocide perpétré contre les Tutsis.

Dans un premier temps, nous avons été conviées à assister à une formation destinée aux enseignants, formation ayant pour but de les familiariser à l’exposition : familiarisation avec la thématique, apprendre à guider un groupe dans cette exposition, proposer des pistes d’exploitation pour préparer la visite en amont et assurer son suivi en aval. Nous nous sommes donc rendues, à la mi-mars 2019, à cette après-midi de formation avec pour objectif de mieux connaître cet outil pédagogique, de pouvoir discuter avec le principal porteur du projet, conformément à ce qui avait été préalablement convenu avec lui par échange de mails, et de rencontrer un enseignant qui accepterait qu’on se joigne à une visite menée avec son groupe-classe.

Or, à notre arrivée, nous apprenons que le principal porteur du projet n’est pas présent, étant en déplacement à l’étranger. Après discussion avec une de ses collègues, il semble qu’aucune

autre personne que lui ne soit à même de répondre à nos questions. Nous assistons néanmoins à la formation, en compagnie d'une bonne quinzaine d'enseignants.

Dans un premier temps, trois outils pédagogiques supplémentaires leur sont présentés : un témoignage sous forme d'ouvrage, un film (disponible sous format dvd), accompagné d'un livret, présentant un ensemble de témoignages et divers activités et supports proposés par le CCLJ. Chaque responsable / créateur de ces outils pédagogiques les présentaient aux enseignants et répondaient à leurs questions. L'exposition réalisée dans le cadre du projet sélectionné pour notre analyse a également été succinctement présentée.

Les enseignants seront, en deuxième partie de formation, invités à suivre une visite guidée de cette exposition afin de savoir au mieux y guider leurs élèves par la suite. Nous décidons de ne pas participer à cette deuxième partie de la formation, puisque nous devons visiter l'exposition ultérieurement avec un enseignant.

Nous profitons néanmoins de la pause-café entre ces deux parties pour nous présenter, présenter la recherche que nous effectuons et demander si un des enseignants présents accepterait notre présence lors de sa visite de l'exposition avec sa classe. Une enseignante d'une école bruxelloise accepte. Nous prenons donc ses coordonnées avant de quitter la formation.

Dans les jours qui suivent, nous contactons cette personne, qui nous répond rapidement que faute de budget suffisant au sein de l'établissement (le trajet en train dépasse les coûts envisageables) et estimant que l'exposition ne propose pas, suivant ses mots, un format "suffisamment ludique" pour sa classe, elle ne l'amènera finalement pas à cette exposition.

Parallèlement, après plusieurs échanges de mails, nous convenons d'un entretien téléphonique avec le porteur du projet, une rencontre *de visu* étant difficilement organisable au vu de ses nombreux déplacements à l'étranger et de nos agendas respectifs.

Celui-ci travaille au sein de l'asbl depuis la fin de ses études supérieures, soit une dizaine d'années. Nous apprenons que le projet de cette exposition existe depuis deux-trois ans, mais elle n'a pu concrètement être réalisée que suite à l'obtention du subside accordé dans le cadre du Décret relatif à la transmission de la mémoire : *"On avait dans les cartons le projet de réaliser une expo, au départ on voulait vraiment vulgariser au maximum, parce qu'au final c'est un élément historique qui est absent des programmes scolaires... Donc nous l'avons montée, l'idée c'était vraiment de rendre accessible finalement ce qui s'est passé en 94 au Rwanda à un public très large et européen, donc qui ne connaissent pas du tout la thématique, c'est un petit peu dans ce cadre-là que s'est construit le projet... Donc on l'avait dans les cartons depuis deux-trois ans et finalement l'appel à projet nous a permis de*

“l’opérationnaliser” parce qu’une telle expo nécessite également des moyens ... Donc même si on a les connaissances, même si on a déjà les éléments, qu’on voyait très clairement ce qu’on voulait faire, à un moment donné, sans les moyens, on n’arrive pas à les opérationnaliser... Et là, l’apport de cet appel à projet, c’est que ça nous a vraiment permis de passer d’un projet d’état vers un projet concret avec une finalité, et du coup on a profité de ce 25e anniversaire pour pouvoir vraiment opérationnaliser ce projet qui s’est inscrit dans toute une globalité. On a fait tout un programme autour de ça... Donc l’exposition était un élément central, c’était un petit peu quelque chose de commun qui était présent pendant tout notre mois de programmation... Et on avait surtout par la suite la volonté que ça ne fasse pas un one-shot, et d’ailleurs ça fait aussi partie des exigences de ce décret, que par après cette exposition soit mise à disposition gratuitement des enseignants et tourne dans l’ensemble de la Fédération Wallonie–Bruxelles”. Si l’exposition et les formations proposées aux enseignants sont déjà opérationnelles, un dossier pédagogique plus complet devait, au moment de cet entretien (avril 2019) être élaboré, probablement courant de cet automne-hiver 2019.

Par ailleurs, le porteur du projet souligne la difficulté que son asbl rencontre régulièrement, et rencontrera plus que probablement dans le cadre de cette exposition itinérante : le contact avec les enseignants. En effet, les courriers et emails que son asbl envoie *“s’arrêtent soit aux échevins de l’enseignement, soit auprès des directions d’écoles, et l’information a du mal à descendre jusqu’aux enseignants”*.

De plus, il souligne que l’objectif premier de ce projet est de fournir un outil de qualité et des informations fiables pour que les enseignants puissent mener le travail de compréhension, de conscientisation et de lien entre le passé et le présent auprès de leurs élèves : *“Notre philosophie de travail de mémoire n’est pas une simple évocation du souvenir de ce qu’il s’est passé, c’est vraiment de tisser des liens avec l’actualité... pour que finalement, le jeune d’aujourd’hui grâce aux éléments du passé puisse construire au mieux le demain”* ; *“Leur faire prendre conscience que nos Etats, malheureusement ont joué un rôle derrière ce qu’il s’est passé, et qu’avec un peu de volonté on aurait pu aussi faire en sorte que tout cela ne se produise pas”* ; *“Donc déjà le fait de faire prendre conscience finalement qu’encore actuellement il y a des conflits, il y a des massacres de masses et finalement on reste impassible devant notre télé et qu’on n’agit pas et que... on ne s’informe pas, c’est ça le vrai nœud du problème”*.

Le porteur du projet ne nous apporte pas de nouvelles pistes quant à la possibilité de suivre un enseignant avec son groupe-classe à une visite de l'exposition. Suite à un contact avec la cellule Démocratie ou barbarie, nous recevons le nom et les coordonnées du responsable de cet outil pédagogique dans la région du Hainaut. Nous prenons rapidement contact avec lui et apprenons que nous pouvons visiter l'exposition, avec un groupe-classe, durant trois jours, à la fin du mois de mai, à notre meilleure convenance. Ayant déjà deux autres visites prévues durant cette période de trois jours, nous fixons le dernier jour possible pour nous et recevons confirmation du responsable de la cellule du Hainaut. Étonnamment, nous apprenons la veille de notre visite qu'aucune école n'avait programmé de visite le jour convenu. Calendrier scolaire oblige, aucune autre visite n'est programmée avant la rentrée 2019-2020.

Début septembre 2019, nous recontactons cette personne, lui précisant qu'il est impératif que nous fixions notre visite pour la fin octobre au plus tard, le présent rapport devant être remis début novembre à notre commanditaire. Nous apprenons alors la possibilité qu'une école visite l'exposition durant la dernière quinzaine de septembre. Bien que nous ayons demandé à cette personne de contact la confirmation de la venue, ou de la non-venue, d'un groupe-classe à l'exposition, nous n'avons plus reçu de nouvelle de sa part ...

Ces multiples problèmes de communication impliquent que nous n'avons aucune information suffisante pour évaluer les potentiels impacts de cet outil pédagogique auprès des jeunes.

À noter, lors de notre entretien téléphonique avec le porteur du projet, ce dernier souligne le manque de personnel auquel il dit être confronté pour faire tourner au maximum les différentes expositions élaborées par son asbl : *“Voilà, on a par exemple des voyages aussi vers les lieux de mémoire où là aussi on anime directement par nous-même ... mais quand on fait des outils comme des expos... Malheureusement actuellement on a six expos différentes, on a plusieurs jeux de certaines, donc on a dix expositions au total... On a une équipe assez limitée de douze personnes de terrain, on travaille sur toute la Fédération Wallonie-Bruxelles, donc il ne faut pas voiler les choses non plus, on ne sait pas couvrir avec si peu de monde toutes nos activités, donc pour nous c'est indispensable que nos outils tournent un maximum et de travailler avec un public de seconde ligne... Malheureusement on n'est pas assez...Mais bon, ça, c'est une constante qu'on peut retrouver dans les différentes structures”*.

Enfin, au vu des éléments que nous possédons, nous pouvons affirmer que le projet s'inscrit dans une dimension sans doute davantage historique que strictement mémorielle, l'objectif étant de présenter les causes et mécanismes du génocide du Rwanda à un public européen éloigné de cette réalité historique.

2.5 Des jeunes racontent Auschwitz

- Récit de la première visite

Le projet de cette association parascolaire, installée au sein d'un établissement scolaire du sud-ouest de Bruxelles qui accueille une population issue en majorité de l'immigration, consiste en la réalisation d'une pièce de théâtre par ses élèves. Sa gestion est prise en charge par différents professeurs de l'établissement.

Nous sommes arrivés à 15h, la personne en charge du projet, professeur de français, nous attendait déjà à l'entrée. Différents professeurs en charge de la pièce de théâtre nous ont rejoint : une professeure d'arts, en charge de la création des costumes et une éducatrice, en charge des relations extérieures et de l'organisation ainsi que deux professionnels du monde du spectacle qui les accompagnent. La porteuse du projet se montre très accueillante et fournit de nombreuses explications. On ressent qu'elle est fort impliquée dans le projet et que celui-ci lui tient fortement à cœur.

Le projet consiste en la création d'une pièce de théâtre autour de la Seconde Guerre mondiale, plus précisément autour des textes de Charlotte Delbo, une rescapée d'Auschwitz. La troupe de théâtre est composée d'une vingtaine d'élèves de différentes classes de 5^e et 6^e secondaire. Cette année, la troupe est composée de plus ou moins douze filles et quatre garçons. Les répétitions se déroulaient tous les vendredis après les cours ainsi que certains mercredis après-midi. La participation à la troupe de théâtre est complètement volontaire. Si chaque année, la troupe de théâtre organise une pièce de théâtre, la professeure de français nous explique que c'est la première année que la pièce tourne autour d'un sujet aussi « *sérieux* ».

Lors de notre première visite, nous assistons à une répétition de la pièce de théâtre. Les élèves rejouent les textes de Charlotte Delbo, racontant son histoire dans les camps de concentration, son retour et ses retrouvailles avec d'anciennes codétenues, se remémorant leurs souvenirs. Les élèves sont très impliqués et jouent d'une manière très juste. Ils arrivent à nous faire ressentir différentes émotions. Leur jeu est très impressionnant. La professeure en charge du projet vient en aide aux élèves afin de faciliter la compréhension du texte et de donner des indications sur les intonations à utiliser. En effet, les élèves ne comprennent pas toujours le sens de certaines phrases ou de mots, mais n'hésitent pas à interpeller leur professeure. Il y a un véritable travail de mise en scène, d'expression et de jeu. Les professeurs perçoivent également les élèves comme motivés ; d'après eux, ils sont très impliqués et s'approprient totalement la pièce.

Si la participation à la pièce de théâtre est entièrement libre, pour les élèves du dernier cycle, ils ne choisissent pas vraiment leur rôle : ils pouvaient se proposer pour un rôle, mais c'est ensuite la professeure de français qui tranchait. Avant de s'engager, ils ne connaissaient pas le thème de la pièce ; c'est à la première réunion que la professeure leur a présenté les textes de Charlotte Delbo. Toujours en termes de préparation "contextuelle", ils ont également bénéficié d'une présentation par la Fondation Auschwitz. Par après, ils ont pu choisir de s'impliquer ou non dans la pièce. Ils sont tous restés, sauf une élève. Elle s'occupe cependant de la rédaction d'un article sur la pièce pour le journal de l'école.

Lors d'une deuxième visite, le 12 mai 2019, un membre de notre équipe de recherche assiste à l'une des représentations théâtrales⁵. Ces représentations sont ouvertes aux élèves des autres classes (qui ont bénéficié d'une préparation au préalable), aux parents et à un public plus large. Nous proposons quelques observations de cette représentation théâtrale.

- Compte-rendu de la représentation théâtrale

Dans le hall d'entrée de la salle de spectacle est présentée une exposition d'une dizaine de panneaux réalisés par des élèves de différentes classes et rendant compte du travail qu'ils ont mené sur le thème « Anderlecht sous l'occupation ». Sont notamment abordés les thèmes : La résistance versus la collaboration, une interview de Céline Pastermans, adolescente à Anderlecht durant la guerre, être Juif à Anderlecht pendant la Seconde Guerre mondiale, Joseph Bracops, résistant, prisonnier de guerre, bourgmestre d'Anderlecht.

Les notices des panneaux et les entretiens sont également repris dans l'édition spéciale du journal de l'Athénée réalisé un groupe d'élèves. Les articles, didactiques, sont signés par Kenza, Yousra, Aya et Joanna, Dylan et Julien, Thomas et Julie, Yousra et Laura ; Aude et Sabrina, Yasmin et Deborah, élèves de 2^e ou de 6^e .

En attendant l'ouverture des portes, discussion avec une enseignante de français, qui a collaboré au projet. L'enseignante m'explique la genèse de la pièce : c'est en lisant les ouvrages de Charlotte Delbo que l'enseignante, qui est depuis 20 ans l'animatrice de la troupe

de théâtre de l'école, s'est dit que cela serait bien d'en faire une pièce. « On en a parlé en équipe ».

- *Ce n'était pas suite à l'appel à projets de DOB ?*
- Non, non, pas du tout. On avait déjà décidé et puis c'est la secrétaire qui a dit qu'il y avait moyen d'obtenir un financement de DOB.
- *Et qu'est ce que cela a changé ?*
- *Cela nous a donné un peu plus de moyens.* Sans cela par exemple, on aurait pas pu avoir le grand tissu gris en fond de scène. Et puis, cela a permis d'élargir parce que cela nous a mis en contact avec la Fondation Auschwitz. On a été en contact avec Johan Puttemans de la Fondation. On a fixé un rendez-vous aux étudiants de la troupe et on a été avec eux sur place, parce que comme c'est un sujet assez lourd, c'était important de contextualiser.
- *Qu'est ce que les élèves ont pensé de la pièce ?*
- Cela a bien marché, oui les élèves ont accroché
- *Oui, mais quand même, pour nous, la Seconde Guerre mondiale, il y a encore des liens, mais à vos élèves, cela leur parle?*
- C'est vrai qu'il y a eu quelques réactions « encore la Seconde Guerre mondiale ! » Je leur ai dit que c'était important, parce que ce sont des choses qui peuvent se reproduire, avec la montée du racisme. C'est en faisant des liens avec la situation actuelle que cela les a plus intéressés. Sinon, c'est vrai que cela est très loin pour eux.

L'assistance est assez réduite. L'enseignante avait expliqué qu'ils maintiennent une représentation le dimanche après-midi pour les élèves dont les parents sont réticents à les laisser sortir le vendredi ou le samedi soir, et pour les personnes âgées. Le public est constitué d'une vingtaine d'élèves ou de frères et sœurs plus jeunes, et d'une vingtaine de mamans, toutes avec un foulard.

L'enseignante responsable du projet, qui a assuré la mise en scène, prend la parole pour présenter la pièce. Ses premières paroles sont : « Nous voulons remercier Démocratie et Barbarie pour leur aide » « Je suis très heureuse de présenter cette pièce. Cette année est un peu spéciale. La troupe de l'Athénée existe depuis 21 ans. Généralement, les pièces sont sur des thèmes plus légers, même si ces dernières années, des thèmes plus sensibles ont été abordés, comme la condition de la femme ou l'état de la planète, mais on avait toujours des

scènes rigolotes. Ici c'était plus compliqué d'en rire. Cela ne s'y prêtait pas. C'est une pièce qui demande le silence. C'est après que l'on pourra applaudir et relâcher toute son émotion ».

La représentation débute. 13 élèves sur scène, 5 autres qui mettent en place les décors, une majorité de jeunes filles, 4 ou 5 garçons. La pièce alterne plusieurs tableaux, - discussions entre résistantes détenues à la Santé à Paris, puis à Auschwitz et à Birkenau, ou quand les survivantes du convoi se retrouvent 19 ans plus tard,

- « tu n'as jamais parlé de cela ? »
- Non, au début, c'était trop tôt, et puis c'est trop tard ».
- « Moi, je ne me souviens de rien, c'est un grand vide »

Le texte est dense, très écrit, avec des échanges rapides de paroles, choral. La scénographie inclut la projection d'images d'archives, des locomotives en gare, une vue aérienne du camp d'Auschwitz. En bande-son, par moments, des extraits d'une interview de Charlotte Delbo, le bruit des convois, le feu qui gronde dans les fours crématoires, la pluie sur les carreaux. Les élèves vêtus de noir et de blanc sont remarquables d'intensité et de justesse, dans un texte très difficile, très littéraire, avec beaucoup d'aisance dans l'élocution et fluidité dans les échanges. La représentation dure au total 1h30.

À la fin du spectacle, fierté visible des acteurs, remerciements aux professeurs, au régisseur, remise de bouquets et quelques larmes. Le rideau se referme.

Les comédiens de la troupe étaient : Mohamed A., Hicham A., Soukaïna A., Salima B., Youness B., Yasemin E., Tuline K., Ines K., Rachel L., Betty R., Anela S., Allan V.,

Au piano : Anas A.I

Au décor : Myriam H., Rachidatou H, Aneli L., Hafsa S.

Notre dernière visite s'est tenue après les trois représentations prévues de la pièce de théâtre. Les professeurs avaient réuni les jeunes comédiens et l'élève journaliste un vendredi après-midi. Nous avons tenu un focus-groupe très intéressant avec les élèves qui nous ont livré leur ressenti, les doutes qu'ils avaient pu avoir, mais surtout leur fierté et leur joie d'avoir réalisé ce projet. Nous n'avons pas pu, à cette occasion, réaliser un entretien avec la professeure responsable, car elle avait un empêchement d'ordre privé l'obligeant à quitter l'établissement. Nous avons néanmoins pu lui envoyer nos questions par courriel auxquelles elle a répondu de manière très concrète.

- Analyse du projet

Il s'agit d'abord d'un projet théâtral, s'inscrivant dans les activités régulières de la troupe de théâtre liée à l'établissement secondaire. La porteuse du projet est d'ailleurs particulièrement impliquée dans les projets théâtraux de l'établissement : en effet, elle est à l'origine de la création de la troupe de théâtre il y a une vingtaine d'années, quand elle était elle-même élève en 5e secondaire dans l'établissement et elle est actuellement responsable de la troupe de théâtre.

C'est de manière circonstancielle et exceptionnelle que la thématique de la pièce a porté cette année sur la Seconde Guerre mondiale, la résistance et les camps. L'inscription de cette activité dans le cadre de l'appel à projet du Décret Mémoire lui a donné une dimension supplémentaire, en permettant un travail pédagogique et de recherche historique élargie aux groupes classes et pas uniquement aux élèves de la troupe de théâtre. Le projet déposé vise principalement à lutter contre la montée contemporaine des populismes et des extrémismes. En conscientisant les élèves sur la réalité des génocides et sur l'importance du devoir de mémoire, la porteuse du projet entend faire comprendre aux élèves une réalité humaine susceptible de se reproduire. Ce projet a immédiatement reçu le soutien du reste de l'équipe pédagogique.

L'analyse des questionnaires complétés par les élèves révèlent les éléments suivants : en termes de connaissance, plusieurs élèves n'avaient pas relié l'image proposée à la Deuxième Guerre mondiale lors de la première visite. Ils avaient tous une connaissance de ce sujet au travers leur cours d'histoire ou des lectures, bien que la majorité exprime le fait d'en avoir une connaissance limitée. Dans le questionnaire-retour, tous ont fait le lien entre l'image proposée et la Seconde Guerre mondiale. Les termes de tristesse, colère et angoisse sont exprimés. Les élèves mettent également en évidence les apprentissages suivants : perception plus concrète de l'histoire, meilleure connaissance de la vie dans les camps, gestion du stress et du travail en équipe, faire preuve d'optimisme même dans les moments difficiles de la vie. La complexité du projet les a également intéressés. Durant le second focus-groupe, les élèves affirment avoir beaucoup appris grâce à la pièce de théâtre, non seulement sur la Seconde Guerre mondiale, mais aussi en termes de gestion du stress. Ils ressortent avec de nouvelles connaissances sur l'histoire et affirment avoir beaucoup aimé le côté ludique de cet apprentissage : « (...) *je pense qu'on a réussi à faire quelque chose de vraiment bien, avec peu de moyens de base, avec ce qu'on avait nous, et on est pas des acteurs de ouf, mais (...)on*

a quand même réussi à faire passer un message et à faire passer des émotions, alors que de base je pense pas que... pour ma part je pense pas que j'en aurais été capable seule, et heu... je trouve qu'on a bien travaillé le sujet, parce que j'avais peur au début que ce soit trop une lamentation ou trop heu... « oh on va pleurer tous pour rien », mais au final c'était beau et juste, et c'était pas « oh regardez comme c'est triste, comme on est triste tous », et tout ça, je trouvais que c'était bien travaillé ». La préparation (conférence de la Fondation Auschwitz, etc.) leur a permis de comprendre le texte de la pièce qui les a par ailleurs beaucoup touchés. De plus, les élèves soulignent l'aspect plus concret de leurs connaissances, le fait d'avoir travaillé sur le texte d'une rescapée leur a permis de ressentir de fortes émotions liées à cet événement historique : « Moi j'ai l'impression qu'on a été utile un petit peu, parce que on a, d'habitude... moi je préfère faire ça honnêtement plutôt que du comique-comique, parce que j'ai l'impression que là, on a fait partager quelque chose, mais c'était pas dans le vide, les gens ils ont appris des choses».

Ils se sont sentis être dans la peau des personnages et ont compris que les scènes qu'ils jouaient étaient des réalités du passé. Par ailleurs, ils ont d'eux-mêmes établi des liens avec leur cours d'histoire et se sentent grandis après cette expérience : « quand j'entends Madame M. parler de choses, des fois ça me dit « ooh », du coup ça me fait des liens dans ma tête, je me dis « oh, c'est vrai, c'est ouf ». En fait avant je ne prêtais pas non plus attention à la Deuxième Guerre mondiale, j'en entendais parler, je savais vaguement ce qui se passait comme tout le monde de toute façon. Et la présentation qu'on a eu au début de l'année avec le monsieur qui est venu, ça m'a appris un peu plus sur Auschwitz, Birkenau, tous les camps de concentration, ce qu'y s'y passait. J'étais assez attentive quoi, mais c'est vraiment plus les textes qui m'ont mis dedans, en fait. Vu qu'on est dedans nous, vu qu'on doit être dedans vraiment lors de la Seconde Guerre mondiale des fois, parce que se balader dans la tête d'une personne, Charlotte Delbo c'est compliqué, voilà, mais en fait on perçoit chaque chose qu'elle dit et du coup ça nous apprend beaucoup. Moi ça m'a vraiment beaucoup beaucoup appris ». L'aspect ludique du projet les a fortement marqués : « En fait, en cours, c'est trop théorique et donc on ne ressent rien, limite c'est énervant d'étudier. Moi déjà je n'avais pas aimé cette matière, et donc c'est limite chiant, mais quand... au théâtre, on ressent plus, et on se dit « ah c'était comme ça, c'était comme ça », et donc dans le ressenti et tout ça, donc c'est mieux ».

En termes d'impact sur la perception de la société, seuls deux élèves font le lien entre le projet et la société actuelle. En parallèle, durant le focus-groupe, nous constatons que le travail de mise en relation entre le sujet de la pièce de théâtre et le présent est limité, tout comme l'impact au niveau du comportement qu'ils ne perçoivent pas.

L'impact au niveau de la socialisation est important : on ressent qu'ils ont aussi développé une grande cohésion entre eux, alors qu'ils ne se connaissaient pas spécialement avant. À titre d'exemple, les élèves mettent en évidence l'entraide qui s'est manifestée durant tout le projet. Par ailleurs, le fait d'avoir réussi à créer cette cohésion (certains parlent même de famille) leur a permis de moins ressentir le stress lors des représentations. Ce constat est d'autant plus marquant que le groupe n'était pas spécialement proche durant l'année scolaire précédente. Ce projet collectif a donc clairement contribué à créer des liens entre eux.

En conclusion, nous constatons que, outre un impact fort en termes de connaissance, les élèves se sentent plus proches les uns des autres et plus tolérants (impact comportemental). Néanmoins, ils ne sont que deux à relever les liens entre ce projet et la société actuelle.

Notons que ce projet s'inscrit davantage dans une démarche mémorielle qu'historique : la production d'une pièce de théâtre constitue elle-même une illustration d'un discours mémoriel sur un événement historique. La contribution des élèves répond donc à cet objectif.

2.6 Rencontres marseillaises

- Récit de la visite

À seulement quelques minutes de la gare, cet édifice doté d'une histoire vieille de plus de 400 ans accueille exclusivement des élèves de niveau secondaire. Le projet de cette école, considérée comme une "bonne école"⁷, construit avec l'aide d'une ASBL, consiste à rencontrer des élèves issus de différents établissements européens afin de discuter autour d'un sujet. Cette année, la rencontre se tient à Marseille autour du thème « Les femmes en temps de guerre et de crise ». Nous sommes reçues par la secrétaire et invitées à rejoindre la classe des 6^e générale (élèves visiblement issus d'un milieu social relativement favorisé⁸), au 1^{er} étage de l'établissement. Il est 8h30, les élèves viennent à peine de s'installer. La professeure d'histoire nous invite à rencontrer le groupe d'élèves qui participent au projet. Ils sont seulement huit. Durant ce moment, les autres élèves de la classe, qui ne participent pas au projet, présentent des exposés. C'est donc avec un bruit de fond plus ou moins important que nous amorçons la discussion au fond de la classe.

Trois garçons et cinq filles, âgés de 17 à 18 ans, prennent la parole. Très vite, nous remarquons la très forte complicité qui les lie. Ils nous expliquent qu'ils suivent tous l'option histoire et qu'ils sont investis depuis plusieurs années dans différents projets liés à la mémoire. Ils se disent contents de participer cette année encore au projet annuel de leur professeur d'histoire. Une préparation en amont accompagne ce projet. De fait, les élèves ont chacun préparé un exposé sur le thème des femmes dans la Résistance. Ils semblent tous très

⁷ La Fédération Wallonie-Bruxelles ne publie pas, *par établissement scolaire*, les indicateurs de compositions socio-économiques des publics scolaires, pas plus que les indicateurs relatifs au parcours scolaire (taux de retard, de redoublement, taux d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur). Dès lors, l'appréciation d'une « bonne école » sur le marché scolaire tient aux effets de réputation, et ceux-ci sont fortement liés à la perception de la composition sociale (niveau socio-économique, capital culturel des parents, ethnicité), du niveau scolaire et de la hiérarchie symbolique des filières. En l'absence d'indicateurs publiquement disponibles permettant d'objectiver, à l'échelle des établissements, ces différences et inégalités, on en est réduit, pour qualifier une école de « bonne école », à prendre en compte les indices sociologiques exprimant les différents et les différences d'*habitus*, d'*hexis* et de la répartition des différents capitaux (économiques, sociaux, culturels et symboliques) du public.

⁸ Voir note précédente.

motivés et conscients des enjeux liés à la préservation de cette mémoire. La participation à ce projet est volontaire et une sélection a été opérée par l'enseignante.

Cette dernière explique que les places étant limitées, elle a dû choisir les participants et c'est sur le critère de la motivation que son choix s'est arrêté. En effet, les participants à ce projet sont les élèves qui se sont, selon l'enseignante, le plus impliqués dans les activités extrascolaires (telles que la participation à une réunion d'explication du projet durant le mois d'août dernier, la réalisation d'une pièce de théâtre l'année scolaire précédente, laquelle supposait la présence à de nombreuses séances de répétitions et la présence lors de commémorations durant le week-end ou les jours fériés). Pour décrire ses élèves, l'enseignante nous affirme qu'ils sont « *motivés, ils sont très ouverts d'esprit, ils ont un esprit scout, ils partent à l'aventure, ça les intéresse. Parmi eux, vous en avez quelques-uns, M. et S. ils sont très motivés, pour les Marches sur le climat par exemple, ils ont été manifester devant le bureau du cabinet de Madame Marghem* ».

Quant à ces élèves, il nous semble, à les entendre, qu'ils ont le sentiment d'être "privilegiés" par rapport au reste de la classe qui ne participe pas au voyage. Ils nous rapportent ainsi que les autres élèves leur reprochent que ce sont "*eux qui sont choisis, c'est eux les chouchous, ils ont déjà fait le théâtre l'année passée.*" Une autre élève complète : "*on s'est déplacé le dimanche, on est venu, jusqu'à vingt-deux heures, jusqu'à minuit, et eux ne trouvaient pas normal qu'on ait eu des points en plus, et ils disaient « la prof n'a pas prévenu qu'avant de faire le spectacle on allait avoir des points en plus », mais nous non plus on le savait pas*".

Plusieurs sources semblent être à l'origine de leur motivation. La première évoquée est celle du voyage en tant que tel et de la découverte d'une nouvelle ville. Ils soulignent ensuite l'intérêt porté à la thématique (elle semble rencontrer un plus franc succès chez les filles). Ils partagent aussi leur sentiment de « fierté » de participer à ce voyage durant lequel ils représenteront leur pays et leur école. Enfin, ils sont attirés par la rencontre avec des personnes issues de pays différents et l'échange de points de vue qui en découle. Un élève rapporte ainsi : « *Du point de vue des Allemands, on ne connaît pas spécialement, car on a fort les images en cours que les Allemands c'est les méchants* ». À la suite de ce focus-groupe, nous avons pu discuter en tête-à-tête avec l'enseignante qui racontait son projet avec beaucoup d'enthousiasme. Elle nous a également relaté ses anciens projets avec beaucoup de précision.

La deuxième rencontre est fixée la semaine après le retour des étudiants. La professeure nous propose les mêmes dispositions et c'est au fond de la classe encore une fois, en présence des

autres élèves qui sont priés de « s’occuper », que nous les rencontrons. Les jeunes ont la parole plus aisée que lors de la première rencontre et c’est avec plaisir qu’ils évoquent ce qui est désormais de l’ordre du souvenir : leur séjour de 4 jours à Marseille dans des familles d’accueil et la participation à plusieurs tables rondes, conférences et ateliers artistiques.

- Analyse du projet

L’objectif de ce projet collaboratif consiste à transmettre la mémoire de la Résistance aux plus jeunes et de favoriser un dialogue intergénérationnel. L’enseignante co-responsable du projet entend favoriser la citoyenneté de ses élèves et accroître leurs capacités à s’exprimer en public. C’est sur la dimension humaine qu’elle entend avant tout travailler avec les projets qu’elle entreprend. Cette enseignante, qui cumule seize années d’ancienneté au sein de cet établissement, connaît parfaitement les rouages du système. De ce fait et de par son important dynamisme, elle bénéficie d’un soutien important au sein de son établissement. Elle a déjà obtenu trois subventions octroyées par le Gouvernement dans le cadre du Décret pour la transmission de la mémoire, pour des projets qu’elle a réalisés. Pour le projet analysé dans le cadre de cette étude, elle avait été contactée par un responsable de l’asbl qu’elle a rencontré à l’occasion de ses multiples activités, dépassant ses occupations professionnelles, liées à la préservation de la mémoire.

Les échanges avec les élèves ainsi que l’analyse des focus-groupes révèlent les points suivants : premièrement, l’impact au niveau de la connaissance est indéniable. Ils affirment tous avoir développé leurs connaissances au sujet des femmes en temps de guerre et plus précisément des femmes dans la Résistance.

L’impact au niveau de la sociabilité est lui aussi clairement souligné par les élèves. En effet, à la question de savoir ce que ce projet leur apporte, ils répondent que “ *on se sent plus soudés entre nous*”. Cet impact est renforcé par un sentiment de valorisation qu’ils éprouvent face à leur entourage immédiat : « *Quand je dis à mes parents ou à des amis de l’extérieur que j’ai fait une activité, que je suis partie à Marseille avec mon option, je suis fière de le dire. Et de prouver que je peux être intelligente aussi.*” Cette fierté semble particulièrement importante pour eux dans leur rapport avec les autres options : “ *Les sciences fortes pensent qu’on est des glandeurs. Là on veut montrer qu’on a un TFE à faire, ce qu’ils ne font pas ; nous on fait toujours des oraux devant la classe, eux non, ils arrivent pas à parler devant les gens.*”

L'impact au niveau du comportement est relevé à deux occasions. Une étudiante nous avoue que la connaissance qu'elle a acquise lui permet de mieux comprendre son grand-père qu'elle juge « *raciste* » et un autre étudiant rapporte avoir un respect plus important pour les aînés, à savoir les vétérans de guerres.

Les questionnaires révèlent également un impact en termes de sensibilisation à l'actualité. Une élève souligne à ce titre que le groupe polonais n'a finalement pas pu prendre part aux Journées à Marseille à cause de la politique menée par l'actuel gouvernement polonais.

L'impact de cette expérience paraît toutefois limité dans la mesure où les étudiants, sélectionnés sur base de leur intérêt et leur motivation, semblent déjà sensibilisés au travail de mémoire comme le révèle cet extrait : *“ Ma grand-mère était une réfugiée de Franco, et elle avait vécu la Seconde Guerre mondiale. Je me suis toujours intéressée à la vie et j'ai toujours vu des femmes comme je les vois aujourd'hui, comme des battantes. Le projet n'a pas changé ma vision de la femme en tous cas, il n'a pas vraiment changé mes perspectives ».*

Ils nous font part également de leur frustration, car ils ont appris quelques jours avant leur départ qu'ils devaient écourter les présentations qu'ils avaient préparées : à la base, chaque élève pensait avoir dix minutes pour présenter son sujet, mais il s'avère qu'ils n'ont eu que dix minutes pour l'ensemble du groupe. Ce sentiment de frustration reflète l'implication et la valeur qu'ils ont accordés à leur travail. À cette frustration, s'ajoute un sentiment de mécontentement face au comportement de la présidente de l'antenne française de l'asbl chargée de l'accueil de ces journées, qu'ils ont jugée peu aimable : *“Elle claquait des doigts pour qu'on vienne... ça a été comme ça pendant tout le temps...”*. Mis à part ces deux remarques, les étudiants partagent une grande satisfaction. Ce voyage a pour eux rempli les objectifs premiers, à savoir qu'ils ont rencontré d'autres personnes, élargi leur champ de connaissance et découvert une nouvelle ville.

À leur retour, ils sont conscients des limites de la portée du projet, comme expliqué ci-dessus : *“Comme on est tous un minimum ouverts d'esprit et assez impliqués dans tout ce qui est histoire, je pense que pour nous, ça ne va pas changer grand-chose comparé à quelqu'un qui s'intéresse beaucoup moins ... Quelqu'un qui s'intéresse beaucoup moins aurait été encore plus enrichi. Ce n'est pas pour se prendre la grosse tête, mais on s'implique de nous-mêmes et qu'on est de nous-mêmes déjà intéressés »*. Les élèves avouent d'ailleurs regretter l'absence du reste de la classe et le côté « élitiste » d'un tel projet qui n'a en somme concerné que des élèves intéressés, où les points de vue étaient globalement homogènes.

Soulignons que ce projet s'inscrit aussi bien dans une démarche historique qu'une démarche mémorielle. En effet, les bénéficiaires ont mobilisé un discours historique dans les exposés présentés durant les rencontres à Marseille. Par ailleurs, le concept même de ces rencontres - qui consiste à mettre en contact des jeunes et des témoins du passé - repose sur une dimension mémorielle importante.

2.7 Une course à pied en hommage aux victimes de la Shoah

- Récit des visites

À proximité de la ville de Charleroi, dans un quartier urbain plutôt animé, cet établissement qui accueille une importante population scolaire, en raison notamment de son offre diversifiée, est organisé en deux implantations. Cette année, les 6^e et les 7^e années professionnelles, issus dans l'ensemble d'un milieu social défavorisé, se rendent à Cracovie afin de visiter les camps de concentration d'Auschwitz et Birkenau, mais aussi de participer à une course à pied. C'est aux portes de la Caserne Dossin située à Malines que nous les rencontrons pour la première fois. La visite de la Caserne est l'une des étapes de préparation au voyage. Alors qu'ils prenaient leur déjeuner, nous avons débuté une discussion de groupe avec les élèves. La participation à ce projet est volontaire dans un premier temps, mais confirmée par une sélection qui a été opérée par l'enseignante. C'est par l'évaluation de leur motivation, de leur comportement et de leur assiduité dans le travail journalier que cette sélection a été faite, bien que l'enseignante avoue être indécise sur la meilleure manière de procéder afin de sélectionner les élèves.

Tout de suite, les élèves nous confient leurs sentiments partagés : ils ont hâte de visiter les lieux dont on leur a parlé dans le cadre de leurs cours, mais ils nourrissent aussi une certaine appréhension. En effet, la peur d'être « choqué » ou « traumatisé » les habite. Comme souligne un élève « *J'ai pas l'impression que je me rends bien compte des choses maintenant, mais je sens que quand on va être là-bas, je vais avoir un choc* ».

Toutefois, cette visite dans les camps de concentration a été longuement préparée par l'enseignante à la tête du projet. Romaniste de formation, cette jeune enseignante déjà expérimentée organise pour la deuxième année consécutive un voyage à Cracovie. C'est avant tout afin de répondre au besoin de ses élèves qui désiraient prendre la mesure des faits historiques narrés au cours qu'elle a décidé d'organiser ce projet : « *ils ont aussi beaucoup d'images autour d'eux, des images qui sont souvent violentes, trash, (...) Et donc il y avait vraiment une volonté des élèves, de pouvoir ressentir les choses. Je pense que par écrit, c'est tellement de plus en plus compliqué, qu'ils n'arrivent pas vraiment à accéder à l'empathie.*

Donc ils avaient vraiment besoin de ressentir les choses en allant sur place”. Les élèves ont été très nombreux à exprimer cette envie : « *moi ce que j’attends, c’est de ne plus être spectatrice de la théorie, de ce qu’on nous en dit, mais vraiment d’aller voir les choses* ». Une dimension socioculturelle s’ajoute à ces diverses motivations. Pour plusieurs d’entre eux, ce voyage sera le premier qu’ils effectueront. En effet, ce groupe-classe partage, d’après l’enseignante, un profil socio-économique faible. Ainsi, la découverte d’un autre pays et d’une nouvelle culture les attire aussi.

Au projet initial du voyage culturel à Cracovie, l’enseignante, face au constat du peu d’endurance physique des élèves, a décidé d’ajouter un défi sportif. Les élèves participeront ainsi à la course à pied pour la mémoire « *Bieg Pamieci* » organisée depuis 2012, sillonnant le ghetto juif de Cracovie. L’accueil réservé à cette activité par les élèves est mitigé : beaucoup d’entre eux rechignent à participer aux préparations physiques prévues.

La deuxième rencontre est fixée après le retour des élèves de Cracovie le 27 mai 2019. Le hasard du calendrier a voulu que nous les rencontrions au lendemain des résultats des élections régionales, fédérales et européennes. La discussion débute alors par un brainstorming de leurs impressions suite au voyage. Nous discutons ensuite un certain temps avec l’enseignante, qui souffre visiblement du manque de soutien de sa direction et de la surcharge de travail, et nous aurons l’occasion d’observer des productions artistiques des élèves (livret de voyage) ainsi qu’un grand poster d’une photographie prise durant le voyage et exposé dans un des réfectoires de l’établissement.

- Analyse du projet

Destiné à des élèves de 6^e et 7^e professionnels, le projet de cet établissement avait pour objectifs initiaux de faire prendre conscience des dangers des partis extrémistes et de pousser les élèves à se dépasser tant au niveau intellectuel que physique. Ce projet a été pensé de manière transdisciplinaire. Alors que les compétences du cours de français seront rencontrées par le partage d’un récit d’expérience à réaliser à la fin du projet, les élèves devaient pour le cours d’art, remettre un carnet dans lequel ils avaient pu donner libre cours à leur imagination⁹. Ils ont également dû s’exercer physiquement à la course à pied. Pour réaliser ces

diverses préparations, l'enseignante porteuse du projet s'est fait assister par la professeure du cours d'art. Cette dernière l'a aussi accompagné lors de la visite de la Caserne Dossin ainsi qu'à Cracovie.

Au retour des élèves, leurs impressions sont multiples. Alors qu'un élève se dit « *déçu* » par la visite, y espérant plus de « *sensations* », plusieurs autres déclarent être marqués à vie par ce voyage : « *c'est compliqué d'oublier, car on a mis des images sur des mots* ». Une forte identification avec les prisonniers des camps s'est opérée sur ces lieux de mémoire. En effet, par exemple, un élève dit avoir à son retour dormi à terre afin de ressentir les mêmes sensations que les victimes des camps. Ces élèves, âgés entre 18 et 22 ans, semblent être réellement touchés par cette expérience. Des impacts mesurés en termes de comportement à court terme ressortent dans la discussion : un élève dit ne plus gaspiller de nourriture en mémoire aux prisonniers des camps qui n'en avaient pas assez alors qu'un autre affirme avoir pris conscience de sa chance d'être libre en réduisant son temps de jeu. Un dernier se dit avoir plus d'interactions sociales et prendre conscience que « *la personne a une vie, ce n'est pas juste un numéro.* »

Durant ce focus-groupe, nous constatons ainsi que le travail de mise en relation entre le sujet et le présent est centré sur les enjeux des résultats des élections régionales, fédérales et européennes de mai 2019.

Faisant référence à cette actualité brûlante, les élèves, dont la majorité a pris part aux votes, expriment une peur de voir l'histoire se reproduire.

Une élève nous affirme alors que « *Moi je vous avoue qu'au début de l'année je me disais oui si on veut faire bouger les choses à un moment il faut voter pour les extrémistes, bon je n'ai pas voté pour eux parce que je me dis je ne vais pas non plus..., voilà... Et puis après le voyage je me suis dit « non jamais je voterai pour un parti comme ça ». Je l'ai même dit à ma famille parce que j'en connais certains qui votaient les extrêmes...* ». Cette attitude est rencontrée aussi auprès d'un autre élève : « *Honnêtement... Je vais être honnête, j'ai regardé dans le programme du PP et tout ça... Cette fois-ci, j'ai dit non, ça c'est sûr !* ». Ainsi, nous avons assisté à la rencontre entre les objectifs de départ et les résultats concrets sur le terrain. Au niveau de la sociabilité, les élèves qui ont participé au voyage occupent deux bâtiments différents au sein de l'établissement. Ainsi, d'après eux, ce voyage leur a permis de se connaître et de créer des liens entre eux.

L'analyse des questionnaires complétés par les élèves avant et après le voyage renforce d'autant plus ces constats. Ils se sont sentis très investis et intéressés par ce projet. Il a en effet répondu à leur attente de mettre des images sur des récits. Les impacts dans leurs comportements sont nombreux : plusieurs affirment construire une réflexion plus importante sur leur choix de vie, notamment politique, et adopter un nouveau comportement social. Certains parlent de jugement à ne pas avoir sur les autres, d'autres de l'importance de s'ouvrir à la différence.

Enfin, ce projet comporte une dimension mémorielle et affective très importante. Cet aspect s'est concrétisé par la visite des camps d'Auschwitz et Birkenau ainsi que du ghetto juif. Tout au long de ces visites, les élèves ont semblé davantage appréhender les réalités des camps de concentration, se sont identifiés avec les déportés et ont traduit cette expérience par des termes forts, témoignant de leurs émotions.

Les élèves ont donc pris conscience des dangers d'une idéologie et d'un régime autoritaires pratiquant la discrimination, la persécution, jusqu'au crime de génocide. Cette expérience des élèves comporte toutefois une ambiguïté : ils peuvent avoir l'impression d'avoir compris ce que vivaient les victimes de la Shoah à Auschwitz-Birkenau, alors que la majorité d'entre ces victimes ont été exterminées dès l'arrivée du train et n'ont par conséquent jamais vécu dans les baraquements qui ont impressionnés les élèves. C'est une difficulté de perception classique, liée à la double fonction — concentrationnaire et d'extermination — du complexe d'Auschwitz.

2.8 Des passeurs de la mémoire à la cité Miroir

- Récit de la première visite

À notre arrivée dans cet imposant établissement à pédagogie active au centre de Liège, nous sommes frappées par la décoration des lieux. Les murs des couloirs sont en effet chargés de diverses productions que nous supposons être celles des élèves. Par ailleurs, ces derniers semblent issus de milieux socio-économiques divers.

L'enseignant porteur du projet nous expose le projet pédagogique général de l'établissement. Celui-ci permet aux élèves de participer à toutes sortes d'activités qui donnent lieu à la production du matériel pédagogique qui est exposé. Les élèves que nous rencontrons sont issus de différents niveaux de l'enseignement. Aussi bien des primaires que des secondaires se côtoient en effet dans le cadre du projet qui consiste à réaliser une adaptation de la pièce de théâtre écrite par un enfant interné dans le camp de Terezin durant la Seconde Guerre mondiale. L'enseignant dresse alors le profil des élèves qui participent : “ *ils viennent de milieux socio-économiques et socioculturels différents*”. Les élèves nous expliquent que dans leurs écoles (deux écoles de niveaux différents, primaire et secondaire, mais qui partagent le même projet pédagogique et sont associées pour la réalisation de ce projet), chaque élève est amené à s'investir sur base volontaire un atelier en fonction de ses préférences. Ainsi, certains s'engagent dans un atelier scientifique, d'autres ont choisi de s'investir dans l'atelier d'histoire dans lequel s'inscrit le projet. Ils nous exposent ensuite la genèse du projet. Ainsi, l'aventure a débuté en 2017 avec une première adaptation de cette pièce de théâtre qui aurait été un véritable succès auprès du public composé essentiellement des parents des élèves des deux écoles. L'année suivante, portés par cette réussite, les élèves et leurs enseignants émettent la volonté de reprendre ce projet et se plongent, une année durant, dans la réécriture de certaines scènes. Ces ateliers d'écriture se tiennent le mercredi après-midi et mobilisent donc une part importante du temps libre des élèves. En septembre 2018, l'enseignant porteur du projet décide d'introduire une demande de subsides dans le cadre de l'appel à projet annuel prévu par le Décret relatif à la transmission de la Mémoire, afin d'apporter un nouveau souffle, de « professionnaliser » ce projet et d'attirer un public plus large. Ce subside permet d'engager cinq professionnels du monde du spectacle : deux metteurs en scène, un scénographe, un marionnettiste et un professeur de chant. Le projet prend alors une autre dimension. Pour cette nouvelle version, c'est uniquement sur base d'un casting que les élèves peuvent participer à la représentation. La cohabitation avec ces professionnels du spectacle ne

sera par ailleurs pas toujours facile. L'enseignant déclare à ce propos : « *c'est notre spectacle, mais on le donne... et c'est pas facile* ».

- Compte-rendu de la représentation théâtrale

Nous assistons, le 8 mai 2019, à une représentation du spectacle à la cité Miroir, les anciens bains de la Sauvenière, longtemps à l'abandon et désormais magnifiquement rénovés. L'espace est géré par l'asbl MNEMA. L'asbl « Les territoires de la Mémoire » est un des occupants du site : elle y possède ses bureaux et y organise des expositions permanentes sur la résistance. Sur les présentoirs à l'entrée, toutes les brochures sont liées d'une manière ou d'une autre aux initiatives de l'asbl « Les territoires de la Mémoire » ou du Centre d'Action Laïque de Liège dont elle est une émanation : l'exposition permanente « En lutte, histoires d'émancipation » qui retrace l'histoire de la conquête des droits sociaux arrachés par le prolétariat en lutte jusqu'aux menaces dont ces droits aujourd'hui l'objet à l'heure du précarité, l'annonce d'une conférence débat « Soyons ingouvernables »... Les murs du hall d'entrée de la salle de spectacle sont recouverts de phrases de réfugiés.

Une quarantaine de personnes ont également assisté à la représentation, incontestablement liégeoise et de différentes générations. Le préfet de l'établissement prononce le mot d'ouverture, mettant en évidence l'importance de projets tel que celui-ci face à la montée actuelle de l'extrême-droite en Europe.

Le mot du préfet et le mot du Ministre

« Présenter une pièce comme celle-là, le 8 mai, c'est tout un symbole.

Quand on regarde une carte d'Europe, on voit la même peste se lever, en Allemagne, en Autriche, en Italie,... c'est fâcheux, ces résurgences de l'extrême-droite. Le mot est faible. C'est même catastrophique. L'histoire ne se répète pas, mais on peut s'attendre à d'autres difficultés.

C'est grâce à ce type de projet, un projet citoyen, de mémoire, de résistance, en travaillant avec les plus jeunes que nous arriverons à créer un monde plus citoyen.

Cette pièce est le fruit du travail de 3 ans, d'une belle collaborations entre 2 écoles sœurs, avec un même objectif : faire revivre un pan de l'histoire qui fut tragique et qui en même temps montre qu'il y a de l'espoir.

Sur scène, cela ne sont pas des acteurs que vous allez voir et entendre, ce sont des passeurs de mémoires, et cela fait toute la différence. Ces élèves ont été à tous les stades de la création, et ils ne l'oublieront jamais, et plus tard, ils donneront envie aux jeunes générations de connaître ce pan de l'histoire pour qu'il ne se répète pas.

Cela n'aura été possible sans le travail des élèves, et des personnes qui se sont investie beaucoup pour que cela soit possible : les 2 metteurs en scène qui ont pu partager la flamme de la mise en scène, X qui a aidé à confectionné les marionnettes, Y pour la dramaturgie... Et enfin, il y a eu le soutien pédagogique, et historique, de Mr B., de Mr M., de madame V.

Ce projet a gagné le prix Arthur Haulot, prix que les élèves ont été chercher à Namur et qui a permis le montage de la pièce.

Il faut aussi souligner le soutien de la ville de Liège, qui est un partenaire qui nous a beaucoup aidés, tout comme la FWB à travers la cellule Démocratie ou Barbarie.

Il nous faut remercier les territoires de la mémoire, la cité Miroir, le théâtre moderne...

Si j'ai oublié quelqu'un, c'est sans doute l'émotion.

Nous avons aussi la chance que cette soirée soit rehaussée de la présence de Jean-Claude Marcourt, vice-président de la Communauté française-Fédération Wallonie-Bruxelles, Ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique, etc, etc. C'est quelqu'un aussi qui combat sur tous les fronts, et ce n'est pas inutile de l'entendre en cette période où nous allons bientôt voter.

Le mot du Ministre

Nous sommes ici dans la cité Miroir, et la cité Miroir, les territoires de la Mémoire, c'est « plus jamais cela ».

On a gardé un lieu magnifique, l'ancienne piscine de la Sauvenière - les plus anciens ont sans doute été se baigner dans les bassins - et on a fait un lieu magique. On a d'abord sauvé l'architecture, les bains de la Sauvenière, ce n'était pas seulement une piscine, c'était aussi un programme sanitaire pour ceux qui n'avaient pas de salle de bain chez eux.

Le 8 mai, fin de la Deuxième Guerre, où des millions de personnes ont été sacrifiées parce qu'elles étaient quelques choses que les nazis ne voulaient pas qu'elles soient : des homosexuels, des opposants politiques, des juifs, des Tziganes, et d'autres.

Bien sûr nous ne sommes pas dans une situation similaire à l'époque, mais il y a des signes inquiétants.

L'école, c'est d'abord apprendre, mais aussi découvrir pour devenir des adultes responsables, pour s'ouvrir à la culture, c'est apprendre à accepter la différence

Je tenais à être parmi vous ce soir, 3 ans, c'est un temps long, pour des jeunes qui se sont confrontés à l'histoire d'autres jeunes qui avaient leur âge et qui ont été assassinés.

Je veux féliciter tous ceux qui ont contribué, le théâtre moderne, qui est un théâtre indépendant, et les Territoires de la mémoire qui nous accueillent

Merci de m'avoir écouté.

La pièce débute avec, en voix de fond, des discours d'Hitler. La scénographie est recherchée, professionnelle, son et lumière.

Premier tableau ; quatre familles, dont deux avec enfants, vaquant aux activités de fin de journée, parlant, se chamaillant, trois familles avec l'étoile jaune. Des coups insistants à la porte : c'est une rafle. Un nazi au crâne rasé à la gabardine de cuir noir ordonne sans ménagement aux familles de prendre leurs affaires. Des enfants sont séparés de leur mère. Le nazi, Hans, échange quelques mots avec le collaborateur qui a dénoncé ses voisins juifs. Deuxième tableau : arrivée des enfants au camp, ils sont 14 enfants, de 8 à 17 ans, vêtements

d'époque, ils s'installent sur les lits, certains sont tristes, d'autres ont faim, ils se disputent entre eux, mais se raisonnent.

Inspection impromptue de 3 gardes nazis, des adultes, très convaincants dans leur personnage
Une visite de deux visiteuses de de la Croix-Rouge, des adultes, greluches ingénues qui admirent combien les enfants sont obéissants.

Un vieil éducateur très doux cherche à apaiser les enfants, leur apporte quelques feuilles et des crayons, une vieille machine à écrire.

Troisième tableau : les enfants s'organisent, créent une république, l'un d'entre eux fait référence aux soviets, en Russie, les ouvriers, les paysans, les soldats peuvent eux-mêmes décider. Ils créent leur journal, un hebdomadaire.

Nouvelle scène d'inspection : les nazis embarquent les deux adolescents qui se sont dénoncés pour éviter qu'une plus jeune ne soit maltraitée suite à la découverte d'une caricature.

Quatrième tableau (très long, la moitié de la pièce), consacrée la représentation de la pièce de théâtre de marionnettes. 8 adultes sur scène, de part et d'autre, qui disent le texte, tandis que 3 ou 4 des élèves actionnent les marionnettes qui parodient les dirigeants nazis, et la mort qui rôde.

Dernier tableau ; trois enfants, les trois derniers, font un pacte pour sauver leur trésor (le journal) et se jurent que si l'un d'entre eux survit, il reviendra le chercher.

Fin de la pièce : tout le monde sur scène pour les applaudissements, les 14 élèves à l'avant, les 8 enseignants derrière.

- Deuxième rencontre avec les élèves

Après avoir assisté à l'une des représentations de leur pièce de théâtre¹⁰, nous rencontrons une deuxième fois ce groupe d'élèves et leur enseignant. Il a fallu pour cette visite tenir compte d'une contrainte non négligeable : il fallait rassembler les élèves rencontrés durant notre première visite, qui provenaient de différentes classes (du niveau primaire et secondaire). À l'issue de la représentation théâtrale, les élèves nous font part de leur fierté, vu l'accueil réservé à leurs prestations.

- Analyse du projet

Destiné à des élèves issus de deux écoles du niveau primaire et secondaire, ce projet avait pour objectifs initiaux d'initier à l'art du théâtre, de la danse, du chant et du jeu de marionnettes. Les élèves ont été invités à écrire et mettre en scène cette pièce et se sont impliqués aux côtés de professionnels du monde du spectacle à la construction du décor. Grâce à un financement supplémentaire de la ville, les élèves ont pu aussi se rendre à Prague afin de visiter le camp de Terezin.

Alors que la participation est volontaire, c'est sur base d'un casting qu'ils ont été sélectionnés pour participer à la pièce de théâtre. Cette sélection a eu pour effet d'écarter les plus jeunes et de privilégier les plus âgés. Plus que les autres participants, les élèves d'option histoire du degré supérieur qui participent au projet ont été davantage préparés puisqu'ils ont abordé plus longuement en cours la thématique de la Seconde Guerre mondiale.

Durant le focus-groupe, nous réalisons que les élèves ont opéré une forte identification aux personnages principaux de la pièce étant donné l'âge relativement similaire des personnages historiques. Comme le relève un élève : *“C'est vrai que ça remet les choses en question de voir comment des enfants peuvent réagir face à ça, se dire “comment moi je pense avoir réagi” sans vraiment savoir au fond ...”*. Pour l'enseignant, la volonté était de faire découvrir la thématique de la Seconde Guerre mondiale par une approche originale en y intégrant l'art, ce qui permet d'avoir *“une vision de la Shoah beaucoup plus profonde de ce que je pouvais faire avant”*.

Dans la discussion, nous relevons que ce projet a influencé les élèves à des niveaux et des degrés différents. Tout d'abord, l'impact le plus important semble être celui de l'apprentissage de nouvelles compétences liées au monde du spectacle. Un élève dit ainsi : *« Ça m'a énormément appris au point de vue des compétences, parce que je n'avais jamais écrit une pièce de théâtre. On a un petit peu aidé pour la mise en scène, je n'avais jamais fait ça »*. Pour un autre élève, ce projet a été une révélation : *“ Je n'avais jamais fait du théâtre avant, et maintenant j'aime vraiment bien le théâtre, d'ailleurs je pense me lancer l'année prochaine au Moderne... Et du coup voilà, ça m'a appris, ça m'a éveillé au théâtre et maintenant j'aime vraiment bien...”*.

Le deuxième impact relevé est celui de la socialisation des élèves plus jeunes avec les plus âgés : *« Travailler avec des plus jeunes, c'était chouette parce que ... c'est quelque chose*

qu'on ne fait pas dans notre quotidien ». Dans l'autre sens, les plus jeunes soulignent aussi cet aspect : « *j'aime bien travailler avec des plus grands, j'aime bien parce que du coup, c'est pas la même chose que travailler toujours avec les gens de son âge, on rencontre aussi d'autres gens* ». Cette dimension du projet a été centrale pour l'enseignant qui avait aussi comme objectif de faire cohabiter des élèves d'âges différents, mais aussi issus de milieux divers : « *ce projet permet de brasser et d'impliquer aussi des gens au-delà des traditionnelles barrières socio-économiques* ». De même que la préparation de la pièce de théâtre a pu amener les élèves à s'exercer au travail de groupe: « *il y a des moments où parfois, dans l'écriture ou des choses comme ça, on était en désaccord, tout le monde n'est pas sur la même longueur d'onde, mais je trouve que c'est aussi un apprentissage de savoir faire des concessions pour que tout le monde...* ». Un autre élève ajoute : « *Ouais, ça aussi c'était un apprentissage, d'apprendre à travailler avec des gens qu'on apprécie pas, avec qui on est pas d'accord. [Rires]* ».

Enfin, le troisième impact relevé se situe au niveau des connaissances : « *Tout ce qui est au niveau historique, ça c'était hyper intéressant ! On parle de la Seconde Guerre mondiale depuis super longtemps, mais vraiment se concentrer sur une ville et un aspect de tout ça et de vraiment l'approfondir au maximum... 'Fin au maximum, jamais vraiment au maximum, mais beaucoup en tout cas... Moi je trouve ça hyper-intéressant !* »

Au cours de la discussion, les élèves disent avoir nourri grâce au projet une réflexion plus importante sur la politique actuelle : « *C'est sûr que quand on voit la montée de l'extrême-droite un peu partout en Europe, on ne peut pas s'empêcher de faire des liens... Par exemple, nous on a voté. Déjà de base je ne voulais pas voter extrême-droite, mais là clairement [Rire]...* ». Une autre de rajouter : « *Quand on voit le Vlaams Belang qui a autant de pouvoir en Flandre, c'est incroyable parce que ce qui s'est passé pendant la Seconde Guerre mondiale, ce n'était même pas il y a cent ans... Il y a des tas de gens qui partent du principe, nous entre autres, qu'on a un devoir de mémoire, en tant que citoyen, de transmettre tout ce qui s'est passé pour que ça ne se reproduise jamais, et des génocides comme il y en a eu, il y en a eu d'autres, après, dans les années plus récentes, par rapport encore une fois aux races... Et ben maintenant des gens... qui ne comprennent pas... Quand on voit la carte d'Europe avec les montés d'extrême-droite c'est vraiment... On se dit: qu'est-ce qu'il faut alors pour que les gens comprennent ? Si nous, je pense, on est convaincus que l'extrême-droite n'est pas du tout la solution... Mais du coup de quoi les gens ont besoin pour*

comprendre ça ?”. Une plus jeune rajoute : *“Avant qu’on ait même parlé du projet, je ne comprenais pas trop les histoires avec la droite et la gauche et tout ça... Avec le projet, et pas qu’avec le projet, j’ai appris ce que ça voulait dire...”*. Dans la discussion, une élève pose la question de la résistance : *“C’était une sorte d’avertissement aussi... Et puis Terezin aussi, ‘fin le journal VDN, c’est quand même de la résistance, donc on arrive aussi à se poser la question aujourd’hui comment on résiste face à cette montée des extrêmes, on peut dire que ce soit de gauche, que ce soit de droite, dans les deux cas, mais...Comment est-ce qu’on résiste, quoi...”*.

Dans les questionnaires, les termes de colère, haine et tristesse reviennent afin de caractériser la Shoah. L’analyse de ces questionnaires nous fournit les mêmes conclusions que celles élaborées à l’issue du focus-groupe. À la question des impacts dans le quotidien, un élève répond ainsi : *“je vois mieux ce qu’est la droite et la gauche en politique”*. Dans la majorité des questionnaires, les élèves font le lien avec l’actualité et la montée de l’extrême droite. Un élève écrit à ce propos : *« j’ai l’impression de revoir ce qui s’est passé avant la guerre avec l’extrême-droite et les camps pour migrants”*.

Les intérêts pour les élèves ont été autant l’apprentissage des compétences techniques, la socialisation des jeunes et des plus âgés et l’apprentissage de nouvelles connaissances.

Ce projet comporte aussi bien une dimension historique qu’une dimension mémorielle. En effet, le porteur du projet s’inscrit dans une démarche d’historien dans la mesure où il déconstruit l’histoire avec ses élèves. L’aspect mémoriel s’est concrétisé par le voyage à Terezin et la forte identification opérée par les bénéficiaires avec les prisonniers de ce camp.

2.9 Des BD pour aborder les génocides

- Récit de la visite

Le projet sélectionné pour notre étude consiste en la lecture et l'analyse comparée d'un corpus de BD traitant de divers génocides (juif, arménien, rwandais). Chaque élève est responsable de la lecture d'une BD et de son analyse individuelle. Une mise en commun permettra de tirer des conclusions sur la manière dont les génocides sont représentés dans les BD. Dans un deuxième temps, chaque élève recevra une source (photographie, document écrit...) qui lui servira d'inspiration dans la réalisation d'une œuvre personnelle : *“ on nous a demandé de retranscrire cette information, que ce soit un dessin, une poésie, un collage, un tas de choses comme ça, pour pouvoir exprimer ce que, pour nous, représentaient les génocides”* (propos d'un élève). Concrètement, le projet pourrait aboutir, si les réalisations des élèves sont de qualité suffisante, à la réalisation d'une exposition destinée aux autres classes de l'établissement. Les objectifs de ce projet, tels que définis dans la fiche-projet, visent à améliorer les connaissances factuelles du phénomène génocidaire, à montrer l'importance du travail de mémoire de ces faits et l'engagement des artistes sur ces questions.

Après un long trajet en transport en commun et plusieurs correspondances, nous sommes arrivées dans une petite ville du sud du pays pour rencontrer les élèves de la 5^{me} TQ artistique accompagnés de leur professeur de formation historique et géographique, porteuse du projet. Cet ancien bâtiment est situé dans une zone rurale. Lorsque nous y pénétrons, celui-ci se révèle être un véritable labyrinthe. Nous trouvons finalement la classe d'élèves en question. Ceux-ci sont âgés de 16 à 18 ans et issus d'un milieu plutôt populaire. La professeure nous laisse avec ses élèves afin de mener le focus-groupe. Ils sont une petite vingtaine, ont des styles très différents et parfois très affirmés. Seuls quatre ou cinq élèves prendront la parole durant toute la durée de l'entretien, les autres, malgré beaucoup d'invitations, ne diront pas un mot. Nous faisons ensuite passer le questionnaire.

Par la suite, la professeure nous invitera dans la bibliothèque de l'école afin de réaliser son entretien individuel. Elle commencera par nous présenter les différentes bandes dessinées choisies en expliquant ses choix. Nous sommes en présence d'une enseignante engagée dans son métier. Nous apprenons à ce titre qu'il y a deux ans, elle avait déjà monté un projet similaire, exploitant les BD, autour des deux guerres mondiales : *“Mon idée c'était de leur montrer la guerre de manière différente, donc il y avait toujours un cours assez classique,*

mais aussi la manière dont la BD s'était appropriée la thématique, pour créer peut-être davantage de liens avec les élèves. Des liens plus émotionnels, vraiment de rentrer de manière individuelle dans une histoire particulière”.

Enfin, nous décidons de ne pas revenir pour une visite-retour dans cette école ; le projet étant quasiment terminé au moment de notre venue, nous ne trouvons pas cela pertinent. Cependant, la professeure nous a envoyé par courriel des photographies et leurs explications de certains projets artistiques des élèves.

- Analyse du projet

En proposant à ses élèves un projet dans lequel ils seront amenés à découvrir divers génocides à travers des BD et puis à s'exprimer eux-mêmes via la réalisation d'un dessin sur cette thématique, la porteuse du projet souhaitait travailler non seulement sur la conscientisation aux génocides, mais aussi sur le ressenti des élèves. Elle espérait *“qu'ils retiennent un peu de contenu, c'est pas des as du contenu, au niveau des dates et tout ça c'est pas facile. Mais j'aimerais bien quand même qu'ils aient quelques faits et qu'ils aient surtout, j'emploie vraiment un très mauvais mot, l'espèce de recette, en tous cas qu'ils aient conscience des éléments des contextes dans lesquelles peuvent survenir des massacres et des génocides. Et que du coup, ça puisse leur servir à être vigilants par rapport à ce qui se passe autour d'eux ... Et aussi qu'ils prennent conscience, et c'est pour ça que je travaillais entre autres avec de la BD, que l'art, l'image, les histoires, ça a vraiment un puissant potentiel de changement. Et qu'en tant qu'artiste, ils peuvent s'engager et vraiment montrer à leurs pairs, à leur génération, qu'ils ont des choses à dire et qu'ils peuvent faire bouger les choses...”*.

Ce projet a par ailleurs, été très bien reçu au sein de l'établissement, tant par la direction que par les autres collègues : *“mes collègues, comme j'avais déjà fait un projet de ce type-là il y a deux ans, savaient que ça plaisait aux élèves. Ils savaient que je ne le menais relativement pas trop mal. Même au niveau de la thématique, pour eux c'est aussi important d'en parler avec les élèves, donc ils trouvaient au contraire que c'était une manière originale et peut-être qui allait avoir plus d'impact qu'un cours classique. Mais autant j'ai reçu beaucoup de soutien, autant je crois que mes collègues n'avaient pas le temps nécessaire pour s'y consacrer et faire par exemple la même chose dans leur classe, parce que c'est quand même plus d'un mois de cours”*.

L'analyse des questionnaires révèle que la majorité des élèves se sentent impliqués dans le projet, que le sujet les touche et les intéresse. Lors du focus-groupe, ils se montrent d'ailleurs à l'aise pour présenter leur BD : *“c'était vraiment le début avant les camps de concentration d'Auschwitz, c'était vraiment ce qui se passait dans les rues, que les Allemands tuaient les Juifs”* ; *“Donc, c'est l'histoire d'une personne âgée qui raconte à sa fille ce qu'il s'était passé durant la Deuxième Guerre, donc elle a commencé tout était normal, elle avait beaucoup d'amis à l'école, et un jour on lui a dit, pour pas lui faire peur, « on va devenir des shérifs, donc tu vas avoir une étoile sur toi », et au final elle a remarqué qu'à l'école, tout le monde la laissait, elle allait au fond de la classe elle avait pas le droit de parler, elle était humiliée, et au final elle a su que c'était pas une étoile de shérif, c'était l'étoile de David, et que la guerre avait commencé, et du coup un jour les Allemands sont arrivés dans la maison de la jeune fille avec ses parents et du coup, les parents l'ont cachée dans un faux-sol, dans un tiroir, et c'est la voisine qui l'a recueillie et au fur et à mesure elle a été ensuite envoyée en campagne chez une dame, elle a appris la vie de campagne, elle a un peu grandi, et un jour, elles vont au métro, enfin à la gare pour voir si son père ou sa mère sont revenus, et oui, sa mère est revenue, mais sa mère était totalement choquée de ce qu'elle avait vu, elle était rasée, elle était toute maigre, elle avait encore l'habit qu'elle avait à Auschwitz, et, au fur et à mesure voilà ça allait mieux, la famille s'est un peu reconstruite, mais sans père”* ; *“ C'est deux journalistes qui partent, qui essayent de retrouver des témoins et essayent de refaire un peu le génocide, mais, du point de vue des deux camps en fait”* ; *“Je ne sais plus le nom originel, mais en français c'est Le Grand Mal, c'est sur le génocide arménien. Ça parle de plusieurs personnages du début jusqu'à la fin de la guerre, 'fin du massacre surtout. Et, le point le plus important c'était niveau graphique, parce que c'était une BD très dure à encaisser, il y a eu beaucoup de scènes par exemple de viols ou de choses comme ça où on a joué graphiquement pour par exemple les rendre abstraites ou d'autres qui étaient au contraire très très réalistes, et vraiment des cadavres, des parents qui mangeaient leurs enfants, toutes les horreurs qui ont pu se passer pendant ce genre de génocide”*.

Ils se montrent également enthousiastes pour expliquer leur création artistique : *“moi j'ai fait un petit texte avec des images qu'il y avait dans le cours, donc sur le génocide juif. C'est une personne qui ne comprend juste pas pourquoi il y a eu ça, donc voilà, il y a un moment il dit « pourquoi ? comment ? », et là on voit l'étoile de David avec écrit « juif » dedans, et ensuite « comment un simple symbole peut faire autant de morts ? », et voilà. C'est sur une feuille A3, au fur et à mesure on voit des images qui ont été prises durant la Deuxième Guerre dans*

les camps de concentration, par exemple l'enfant qui lève les mains ou les personnes vraiment maigres dans les chambres”.

De manière générale, l'analyse des questionnaires démontre l'emploi largement répandu dans les réponses des élèves des termes tristesse, peur, horreur, peine, massacre, innocents, prisonniers, émotion négatives, dégoût, pitié, mal-être. L'impact en termes de connaissance est clairement souligné. Les élèves se disent intéressés par l'apprentissage de nouvelles connaissances factuelles via ce projet. La connaissance des autres génocides qui ont eu lieu hormis la Shoah (*“Moi, j'avais seulement entendu parler du génocide juif”*) leur semble important et intéressant. Ainsi, l'un d'entre eux affirme que *“ c'est intéressant parce que tout le monde parle principalement des génocides juifs, mais c'est vrai qu'avant cette année moi personnellement je n'avais jamais entendu parler du génocide arménien ni rwandais. Donc oui, c'est intéressant et c'est de la culture générale, il faut le savoir”*. Il rajoute : *“Culturellement parlant, c'est super intéressant parce que c'est vrai qu'on n'entend parler que du génocide juif et jamais des autres et personnellement c'est un sujet qui m'intéresse beaucoup et, au niveau dessin c'est généralement ce genre de thèmes que je travaille le mieux, et on en fait pas forcément toute l'année donc évidemment, c'est un projet qui me plaît”*. Un autre élève déplore à ce titre que les informations sur les divers génocides ne soient pas apprises plus tôt : *“Ce que je trouve dommage c'est que là je connaissais le génocide rwandais et juif, mais pas l'arménien. Ce qui est dommage c'est qu'on n'apprend pas plus tôt, parce que le nombre de morts ne fait pas la connaissance du génocide. C'est plus le contexte politique et le contexte qui fait que le génocide est important, même si les trois sont importants”*. Ils soulignent également l'espoir qu'en voyant leur projet, le public développe également ces connaissances sur les divers génocides pour que cela *“puisse faire réfléchir pour pas que ça se reproduise même si ça se reproduit encore maintenant et que ça se reproduira probablement”*.

En termes d'impact comportemental, une prise de conscience semble se dégager avec pour volonté d'éviter que de nouveaux génocides se produisent : *“peut-être une remise en question. Faire en sorte que ça ne se reproduise pas”* ; *“j'étais plus dans l'idée qu'il y avait eu malheureusement un génocide avec les Juifs et que c'était horrible et que fallait pas que ça se reproduise, mais en fait on se rend compte que c'est pas si anodin et que c'est déjà arrivé plusieurs fois et que si c'est déjà arrivé aussi souvent, c'est peut-être que y a un problème”* ;

“surtout dans certains pays, il y en a encore, mais ça personne n’en parle parce que ça n’intéresse pas les médias”.

D’après les questionnaires, une partie des élèves se disent plus révoltés par le racisme et ont conscience que les génocides peuvent rapidement se mettre en place à nouveau. La majorité d’entre eux semble avoir conscience de l’importance d’aborder cette thématique à l’heure actuelle et de son lien avec l’actualité. Cependant, une majorité des élèves affirment que ce projet n’a pas changé leur perception de la société actuelle (du moins au moment de notre visite).

Par ailleurs, les liens entre la thématique et l’actualité ont été travaillés par la porteuse du projet lors d’une séance de cours consacrée au génocide des Rohingyas. D’après le questionnaire, cela semble amener un certain nombre d’élèves à penser que *“dans la société actuelle, moins on sait, mieux on se porte”* et *“que la société préfère cacher de grosses choses, elle est injuste”*.

La porteuse du projet quant à elle estime qu’il y a bien eu un impact auprès de ses élèves, plus important que lors du précédent projet portant sur les deux guerres mondiales. Cet impact est facilité par l’usage de la BD. Certains étaient, par leur vécu et/ou leur origine, davantage touchés par la thématique que d’autres : *“ On a par exemple un élève, c’est un miraculé, donc l’année dernière il a eu un accident, il s’est fait électrocuter dans une gare, et donc y a encore deux mois ils étaient chez les grands brûlés, d’ailleurs ça ne se voit pas, mais il a une grande combinaison qui lui couvre tout le corps, et les deux premières semaines, il avait du mal à se confronter à une thématique si lourde, à la mort, je voyais que ça le travaillait par rapport à son vécu personnel, donc il se couchait un peu sur le banc... il ne disait rien, mais je le laissais parce que je voyais que personnellement ça le touchait plus”* ; *“J’ai aussi un élève, turc, et du coup je voyais bien que quand on parlait du génocide arménien il était, il n’était pas du tout contestataire ou quoi que ce soit, mais je voyais que ça le touchait un peu plus par rapport à ses origines et je ne sais pas quel était le discours dans sa famille par rapport à ça. Et j’ai trois élèves d’origine polonaise, et donc eux au niveau du ghetto de Varsovie, je voyais qu’ils écoutaient, qu’ils regardaient vraiment les images, et ils se sentaient concernés par rapport à leur famille, donc de manière générale la plupart des élèves avaient du recul, en fait, ne se sentaient pas directement concernés, mais pour certains c’était plus fort quand même, donc là je ne suis pas intervenue et je n’ai pas spécialement essayé d’aller plus loin avec eux, je les laissais prendre ce qu’ils voulaient et c’est aussi des*

sujets..., parfois on est confrontés à des choses, et c'est dans six mois, dans six ans que ça va tilter".

Par ailleurs, elle affirme que ses élèves étaient absorbés par les lectures des BD durant les heures de cours : *"même si le projet s'arrêtait maintenant, je sais déjà qu'ils ont au moins ce lien émotionnel, ils ont dû l'avoir et à la fin des deux heures, il y en qui n'étaient vraiment pas loin dans leur BD et qui m'ont demandé pour les reprendre chez eux pour pouvoir les continuer"*.

Elle déclare cependant que la thématique leur a peut-être *"pesée"* car ils l'abordaient également au cours de français, ce qu'elle ne savait pas en lançant le projet. Cette impression rejoint une réponse qu'avait formulé un élève dans son questionnaire à la vue de l'image proposée : *"Beaucoup d'émotions, mais aucune qui est positive, même les images comme ça évoquent de moins en moins d'émotions, parce que je les vois partout"*. La porteuse souligne également le fait qu'ayant reçu l'avis positif de financement par la FWB en janvier, alors que le dossier du projet avait été remis à la fin de l'été, elle était *"un peu plus dans l'urgence"* pour finaliser l'organisation du projet. Précisons que la porteuse affirme que même sans financement de la FWB, elle aurait réalisé son projet. Elle se montre par ailleurs particulièrement intéressée par la communication de nos futures conclusions, estimant qu'elles seraient utiles à la poursuite de son projet. Elle envisage en effet de l'exporter dans d'autres établissements scolaires.

Enfin, ce projet s'inscrit davantage dans une dimension mémorielle qu'historique : le matériau utilisé constitue lui-même une illustration d'un discours mémoriel sur un événement historique. La production artistique demandée aux élèves s'inscrit dans cette même perspective.

2.10 Affaire à suivre...

L'objectif de ce centre labellisé est de favoriser la transmission de la mémoire du génocide perpétré contre les Tutsis au Rwanda en 1994. Il compte ainsi une longue expérience dans la réalisation de projets relatifs à la transmission de la mémoire de faits génocidaires. Le projet déposé dans le cadre de l'appel extraordinaire 2018 consiste en la réalisation d'un support audiovisuel d'information sur les jeunes nés au Rwanda lors du printemps 1994. Ce documentaire devrait être proposé à la diffusion pour des publics scolaires et adultes. À l'instar des autres projets sélectionnés et analysés, la prise de contact avec ce porteur s'est opérée le 31 janvier 2019. Après plusieurs échanges téléphoniques avec la coordinatrice du projet (et de nombreuses tentatives de contact de notre part par email), nous n'avons été recontactées qu'à la fin du mois de mai et nous avons reçu une promesse de rencontre pour la fin du mois de juin. Toutefois, aucune date n'a été fixée. Nous avons tenté une dernière fois de contacter ce centre au début du mois de septembre sans qu'aucune suite ne soit donnée à notre requête. Il semblerait, selon les informations dont nous disposons, que les changements de direction du centre aient entraîné des perturbations dans plusieurs de ses activités. Il n'a donc pas été possible d'intégrer ce projet dans l'analyse d'impact.

3. Analyse transversale : De l'esprit du Décret aux expériences des jeunes

Chacun des projets a sa dynamique et ses effets propres. L'initiative, la nature et la réalisation de chacun des projets, qui constitue souvent une aventure singulière et parfois une routine - tiennent pour beaucoup aux contingences locales et aux initiatives des personnes, agissant dans un cadre institutionnel plus ou moins soutenant.

Pour autant, ces actions locales s'inscrivent dans le cadre d'une action publique qui poursuit des objectifs et à laquelle sont consacrées des ressources publiques (limitées, mais pas négligeables).

L'objectif central poursuivi par l'appel à projets dans le cadre du Décret mémoire est effet de favoriser, principalement auprès des jeunes générations, la réflexion critique, le développement d'une citoyenneté responsable et la promotion des valeurs démocratiques en veillant à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, crimes contre l'humanité, crimes de guerre, des faits et mouvements de résistance relatifs à ces faits historiques.

Son « hypothèse d'intervention » éducative et pédagogique est qu'une transmission rigoureuse de la mémoire de l'histoire – à ne pas confondre avec sa simple commémoration - favorise le développement de l'esprit critique et de la vigilance, de la conscience citoyenne, de la tolérance. Par la visite de « lieux de mémoire », par la sauvegarde de témoignages, par l'organisation d'expositions, le rassemblement de ressources, les jeunes générations ajoutent une dimension humaine, émotionnelle et personnelle à l'appropriation contemporaine de ce passé.

Dans quelles mesures ces objectifs sont-ils rencontrés et cette hypothèse d'intervention est-elle vérifiée ?

À partir et au-delà des monographies rendant compte de la dynamique de chaque projet, il s'agit ici, dans une perspective d'évaluation de l'action publique, de dégager des enseignements transversaux :

- 1) Quant à la **caractérisation des dispositifs** mis en œuvre,
- 2) quant aux impacts et effets des actions sur **l'expérience des participants et bénéficiaires**,
- 3) sous l'angle des **enjeux de transmission de la mémoire et de citoyenneté**.

3.1 Caractérisation des dispositifs en action

Un premier constat transversal s'impose. Certains projets ont un grand impact sur les jeunes auxquels ils s'adressent : leurs connaissances se sont enrichies, leurs capacités à la vie sociale se sont développées, leur sensibilité s'est mise en alerte face aux formes de discrimination et aux discours idéologiques ou politiques qui les portent, ce dont certains jeunes ont témoigné de façon parfois très claire et très spontanée dans les entretiens.

De ce point de vue, l'objectif du Décret du 13 mars 2009 est atteint : au travers d'activités de transmission de la mémoire, une transmission conçue en interaction avec les garde-fous de la connaissance historique (voir §1.2.1), la formation de ces jeunes à la citoyenneté et à la tolérance a progressé. Ce constat devrait être rassurant pour le législateur, le gouvernement, et les acteurs du dispositif mis en place par le Décret.

Mais est-il suffisant de formuler les choses ainsi ? En effet, si certains projets ont bien fonctionné, d'autres ont peut-être donné des résultats moins satisfaisants, ou n'ont un impact sur certains plans et non sur d'autres. Il importe donc d'essayer de comprendre ce qui fonctionne le mieux, afin de pouvoir améliorer à l'avenir le dispositif d'action publique mis en place. Et dans cette démarche de compréhension des facteurs de succès, on n'oubliera jamais de tenir compte des circonstances particulières, anticipées ou non, dans lesquelles chaque projet s'est déroulé.

À cette fin, on passera des types particuliers présentés dans les portraits » à une typologie des projets, en les comparant systématiquement au regard de critères qui constituent autant de facteurs de différenciation. Ces critères portent 1) sur les caractéristiques de la structure porteuse et de son environnement, 2) sur les caractéristiques du projet lui-même, 3) sur les caractéristiques des publics bénéficiaires et 4) enfin sur l'évaluation qualitative, qui en a été faite par les porteurs d'une part et par les bénéficiaires, généralement des élèves, d'autre part.

3.1.1. Caractéristiques des structures

Projet	1. Des passeurs de mémoire à la Cité Miroir	2. Rencontres marseillaises	3. Une course à pied en hommage aux victimes de la Shoah	4. Des jeunes racontent Auschwitz	5. Auschwitz, clé sur porte	6. Voyage et exposition au Rwanda	7. Des BD pour aborder les génocides	8. Des marionnettes pour aborder la Deuxième Guerre mondiale	9. Affaire à suivre	10. Exposition itinérante sur le génocide du Rwanda
Type	Écoles primaire et secondaire à pédagogique active. Filière générale du réseau officiel.	Asbl reconnue, partenariat avec une école secondaire. Filière générale du réseau de la Communauté française.	Ecole secondaire. Filières professionnelles du réseau libre.	Asbl.	Ecole secondaire. Filière générale du réseau libre.	Ecole secondaire. Filières générale, technique de transition et professionnelle du réseau libre.	Ecole secondaire. Filière technique (en artistique) du réseau libre.	Asbl locale	Centre labellisé	Centre de ressources
Environnement	Urbain	Urbain	Urbain	Urbain	Rural	Urbain	Rural	Urbain	Urbain	Urbain
Budget demandé (€)	13.500	2.712	8.733,12	3.000	6.000	20.330	500	5.600	3.629	10.500

3.1.2. Caractéristiques des projets

Projet	1. Des passeurs de mémoire à la Cité Miroir	2. Rencontres marseillaises	3. Une course à pied en hommage aux victimes de la Shoah	4. Des jeunes racontent Auschwitz	5. Auschwitz, clé sur porte	6. Voyage et exposition au Rwanda	7. Des BD pour aborder les génocides	8. Des marionnettes pour aborder la Deuxième Guerre mondiale	9. Affaire à suivre	10. Exposition itinérante sur le génocide du Rwanda
Nature du projet	Pièce de théâtre	Voyage d'étude	Voyage sur un lieu de mémoire	Pièce de théâtre	Voyage sur un lieu de mémoire	Voyage sur un lieu de mémoire et exposition	Lectures et production de Bandes dessinées	Spectacle de marionnettes	Documentaire	Exposition
Lien avec l'appel	Néophyte	Plusieurs projets déjà financés	Plusieurs projets déjà financés	Néophyte	Plusieurs projets déjà financés	Néophyte	Néophyte	Néophyte	Plusieurs projets déjà financés	Plusieurs projets déjà financés
Profil du porteur (isolé/projet d'école/en équipe)	Porté par un professeur, aidé par ses collègues avec le soutien de l'établissement scolaire.	Porté par une enseignante en partenariat avec l'asbl et le soutien de l'établissement scolaire.	Porté par une enseignante, aidé par une collègue. Pas de soutien de l'établissement scolaire.	Porté par une équipe de professeurs (membres de l'asbl) avec le soutien de l'établissement.	Porté par un établissement (équipe de professeurs)	Projet d'établissement (équipe de professeurs, plus précisément une enseignante et son mari à l'origine de l'initiative)	Porté par une enseignante avec le soutien de l'établissement.	Porté par la responsable de l'asbl.	/	Porté par l'équipe du centre.
Lien entre histoire et réalité	Lien avec la politique des partis d'extrême	Absence de liens	Lien avec la politique des partis d'extrême.	Absence de liens	Absence de liens	Lien avec les processus génocidaires.	Lien avec les processus génocidaires + actualité recherche dans les journaux : notamment avec les Rohingyas	Absence de liens	/	/
Types de préparation	Cours magistral, lectures, rencontres	Travail individuel des élèves	Cours magistral, lectures, visionnage d'un film, visites d'un musée	Cours magistral, visites de musées, conférences, répétitions, lectures.	Lectures, visionnage d'un film, conférence.	Travail individuel des élèves, café philo(discussions), préparation de l'exposition.	Travail individuel des élèves, cours magistral.	Cours magistral	/	/
Périmètre du projet	Transversale à deux établissements avec des élèves issus de plusieurs classes	Groupe classe	Transversale à deux implantations	Troupe de théâtre avec élèves volontaires	Groupe classe	Transversale à deux implantations	Groupe classe	/	Proposée à des écoles	
Temporalité	En cours depuis 3 ans	One shot	Durant l'année scolaire	Durant l'année scolaire	Durant l'année scolaire	Durant l'année scolaire	Durant l'année scolaire	One shot	/	/

3.1.3. Caractéristiques et implications des publics

Projet	1. Des passeurs de mémoire à la Cité Miroir	2. Rencontres marseillaises	3. Une course à pied en hommage aux victimes de la Shoah	4. Des jeunes racontent Auschwitz	5. Auschwitz, clé sur porte	6. Voyage et exposition au Rwanda	7. Des BD pour aborder les génocides	8. Des marionnettes pour aborder la Deuxième Guerre mondiale	9. Affaire à suivre	10. Exposition itinérante sur le génocide du Rwanda
Degré d'implication ^{11 12} ,	4/4	2/4	1/4	3/4	2/4	3/4	2/4	1/4	/	/
Milieu social ?	Mixte	Favorisé	Populaire	Issus de l'immigration + populaire	Favorisé	Issus de l'immigration	Mixte	Mixte	/	/
Mode d'intéressement des bénéficiaires	Sur base d'un casting	Sélection par l'enseignante	Sélection par l'enseignante	Volontaire	Volontaire	Sélection par un comité d'enseignants	Groupe classe	Groupe classe	/	/
Gratuité ?	Gratuit	Gratuit	Payant (80 euros)	Gratuit	Payant	Gratuit	Gratuit	Une représentation payée et l'autre gratuite	/	Payant
Age ?	13-18 ans	17-18 ans	18 à 24 ans	16-18 ans	17-18 ans	17 à 20 ans	16-18 ans	9-10 ans	/	/

3.1.3. Evaluation par les porteurs et les participants

Projet	1. Des passeurs de mémoire à la Cité Miroir	2. Rencontres marseillaises	3. Une course à pied en hommage aux victimes de la Shoah	4. Des jeunes racontent Auschwitz	5. Auschwitz, clé sur porte	6. Voyage et exposition au Rwanda	7. Des BD pour aborder les génocides	8. Des marionnettes pour aborder la Deuxième Guerre mondiale	9. Affaire à suivre	10. Exposition itinérante sur le génocide du Rwanda
Évaluation par le porteur	-calendrier des subsides inadapté (-)	-expérience (+)	-absence de soutien de la direction (-) -manque d'implication des collègues (-) -expérience de voyage (+)	-soutien de l'établissement (+)	-projet d'établissement bien rodé (+) -conseils de DOB (+)	-calendrier des subsides inadapté (-)	-calendrier des subsides inadapté (-)	-taille réduite de l'asbl -moyens financiers insuffisants -calendrier des subsides inadapté (-) -difficulté de	/	-Difficulté de contacter les enseignants (-) -être un centre de ressources

« Pour caractériser le degré d'implication, nous avons établi une échelle selon les moments et la nature de l'implication des élèves aux différentes phases du projet :

1 : préparation en amont = préparation en classe par l'enseignant (dans le cadre d'un cours) mais pas d'implication de la part des élèves.

2 : préparation et réalisation en amont = en plus de cette préparation en classe par l'enseignant, il y'a une implication des élèves (sous forme de réalisation d'exposés, des répétitions pour les pièces de théâtre, ...)

3 : préparation en amont et réalisation à destination d'un public externe : s'ajoute dans ce cas-ci, une activité destinée à « communiquer » telles que la pièce de théâtre, l'exposition.

4 : participation à la conception du projet + préparation en amont et réalisation= ce dernier degré traduit une implication des élèves dans la conception du projet à l'origine (au delà du fait qu'il y a une préparation de la part de l'enseignant, de la réalisation de travaux et d'une activité des élèves destinée à un public extérieur).

								contacter les enseignants (-)		(+)
Evaluation par les bénéficiaires	- apprentissage de nouvelles compétences (+) -socialisation des élèves plus jeunes avec les plus âgés (+)	- fierté du travail accompli (+) - pas assez de temps pour la présentation de leurs exposés oraux (-)	- expérience donnant des sensations fortes (+) -absence de débriefing)(-) possibilité de s'exprimer artistiquement (+)	- fierté du travail accompli (+) - nouvelles compétences acquises (+)	-/	-masse de travail importante(-) -fierté du travail accompli (+)	-Aspect répétitif de la thématique (-)	-aspect humoristique (+)	/	/

Tout en relevant qu'il est difficile de dégager des liens de causalité mécanique entre ces différentes variables, la comparaison des projets soulève plusieurs points d'attention :

- Les projets portés par des écoles, parce qu'ils ont d'emblée un public défini et « captif », apparaissent plus effectifs que les projets, généralement portés par des asbl, qui portent sur la réalisation d'une production (une exposition, un spectacle) qui devra ensuite encore trouver son public. A cet égard, on peut interroger l'opportunité, la pertinence et la cohérence de permettre aux Centres de ressources ou labellisés – qui disposent par ailleurs de subsides – de candidater et de bénéficier de subsides complémentaires dans le cadre des appels à projets ;
- La modalité de recrutement des participants est un point d'attention. En effet, les projets se différencient en fonction du caractère plus ou moins (s)électif du recrutement des participants : sur base volontaire ou contrainte, ouvert à l'ensemble du groupe ou sur base d'une sélection effectuée par les enseignants. S'il est incontestablement plus motivant de travailler avec des jeunes... déjà motivés et sélectionnés sur base de leurs compétences, le risque est de favoriser des logiques d'entre-soi ;
- De même, la gratuité est un point d'attention (voir notamment p. 44 et p. 57). Sachant que la Fédération Wallonie-Bruxelles promeut par ailleurs la lutte contre la pauvreté et les inégalités, en aucun cas, la capacité financière ou la condition socio-économique ne peuvent être des motifs de non participation, que cela soit à l'échelle des individus ou des institutions (abandon de projets de visite à cause des frais que cela induit) ;

- Les principales difficultés pratiques et organisationnelles rencontrées par les porteurs de projets sont : adaptation difficile du calendrier de l'appel à projets/octroi des subsides avec le calendrier scolaire ; libérer du temps pour préparer un projet, lorsque les projets ne permettent pas de financer la participation de tous les élèves, la sélection des élèves n'est pas toujours évidente/juste, les enseignants ne sont pas toujours soutenus/valorisés par les directions d'établissements ;
- Les porteurs de projet peuvent rencontrer la cellule Dob qui apporte son aide dans la préparation des dossiers. Dans un cas, les porteurs mettent en relation – à tort ou à raison – l'augmentation de leur subside avec la mise en conformité de leur projet aux conseils reçus¹³.
- Il semblerait que les publics de jeunes plus âgés (entre 16 et 18 ans) soient les plus réceptifs aux thématiques du Décret. C'est auprès de ces publics que les projets semblent avoir le mieux fonctionné ;
- Un facteur important dans la satisfaction et l'appropriation est le fait que le projet débouche sur une production propre des élèves ; que celle-ci fasse l'objet d'une présentation publique est un élément important de valorisation.

¹³ En l'occurrence, les deux porteurs principaux du projet nous ont affirmé avoir rencontré, au moment de la réalisation de leur projet, la cellule DOB qui leur avait demandé de procéder à quelques changements afin de moderniser et varier le projet. Les porteurs du projet constatent que les subsides ont été augmentés et en attribuent la cause à ces changements : *“on a rencontré les gens de Démocratie et Barbarie et ce qu'ils nous ont expliqué c'est que notre projet n'avait pas bougé depuis autant d'années, donc moi je pense, enfin, au début y avait peu de demandes pour avoir les subsides, mais y en a de plus en plus, donc il faut les justifier, et ils trouvaient qu'on devait un petit peu rajeunir, modifier notre organisation et comme toi tu avais fait un an, moi pas, on s'est dit «c'est le moment», on va aller dans le sens de ce qu'ils demandent, et clairement nos subsides ont été augmentés, et en même temps, ils nous disent “vous pouvez encore améliorer”, donc on a encore des pistes”*. Dans le cadre de la présente mission d'évaluation d'impact, il ne nous appartenait pas de vérifier le bien-fondé de cette relation de cause à effet entre amélioration du dossier et augmentation du subside, mais l'anecdote nous semble révélatrice de la pertinence accordée par certains porteurs aux interventions de Dob, qui font indéniablement partie du dispositif mis en œuvre.

3.2 Quels impacts et quels effets sur l'expérience des participants ?

Au regard des trois dimensions de l'expérience, telle que conceptualisée par François Dubet, la participation des jeunes à un projet produit incontestablement des impacts :

- **Sur la dimension stratégique et utilitaire, en termes de connaissances et de compétences :**
 - Ces connaissances sont en partie de type historiques, par la connaissance des faits dont les jeunes n'avaient au préalable qu'une connaissance très vague, voire nulle ;
 - Il est à remarquer que si cet aspect est souvent mis en avant par les porteurs du projet, dans une logique classique de transmission de connaissances historiques, il n'est pas nécessairement le premier acquis souligné par les élèves ;
 - Ces compétences peuvent également être de type analytique, dans le cas des projets qui, au delà de la dimension factuelle-événementielle, sont attentif à travailler les processus (de déshumanisation, de catégorisation, de soumission à l'autorité) ;
 - Pour certains projets, les dimensions historiques et citoyennes sont liées au développement d'autres compétences, en particulier de types artistiques et littéraires ;
 - Au delà de ces compétences formellement visées par les porteurs du projet, c'est largement et surtout d'autres « softs skills » qui sont développées dans le cadre d'une pédagogie du projet : comment parler en public, organiser un événement, travailler en groupe, etc...

- **Sur la dimension d'intégration et de sociabilité,** c'est d'abord sur la cohésion interne au groupe des participants au projet, surtout lorsque celui-ci prend la forme d'une aventure collective et de la réalisation d'une action « extra-ordinaire » comme peut l'être un voyage au Rwanda ou la réalisation d'une pièce de théâtre de qualité « professionnelle ». En décentrant la relation pédagogique avec les enseignants – ce

qui est le cas de certains projets où l'implication de l'enseignant dépasse le cadre scolaire -, la participation à ce type de projet participe également de l'affiliation à une « communauté éducative ».

- Certains projets mobilisent un groupe préexistant (typiquement un groupe classe) là où d'autres sont attentifs à diversifier les provenances des participants (de différentes classes, de différents sites, de différentes écoles) ;
 - Certains projets peuvent être qualifiés d'exclusifs, au sens où ils ne vont concerner qu'un petit groupe (volontaire ou sélectionné), tandis que d'autres se veulent plus inclusifs en associant, en plusieurs cercles, l'ensemble des étudiants (d'une classe, d'une section, d'une année) à différents volets ;
 - De manière plus diffuse, ce type d'expérience peut, pour une partie des participants, contribuer à une socialisation socio-politique plus large.
- **Sur la dimension de subjectivation¹⁴** , il faut distinguer ceux pour qui la participation à ce type de projet relève d'une logique de confirmation et de consolidation - à l'exemple des rhétoriciens de l'option histoire ayant participé aux « rencontres marseillaises et qui étaient d'emblée qualifiés par leur enseignante de : « motivés et très ouverts d'esprit » - et ceux pour qui la participation à ce type de projet relève d'une logique de confrontation, suscitant la découverte et le décentrement.

Ce sont les projets qui prennent en compte et mobilisent les différentes facettes de l'expérience qui sont les plus marquants. Ce n'est pas tant la transmission et la connaissance des faits historiques qui impactent les jeunes, mais bien le fait de vivre, avec intensité et dans la durée, une expérience significative, interpellante et valorisante. Les impacts et les effets des dispositifs sur les trajectoires et les dispositions des jeunes ne sont pas mécaniques et univoques. Ils ne produisent leurs effets qu'en tant qu'ils sont subjectivement appropriés par les jeunes et leurs bénéfices éventuels sont fonction du moment biographique auquel ils se situent et de leur résonance avec le vécu et le questionnement des jeunes.

¹⁴ Pour rappel, la subjectivation renvoie au fait qu'un individu ne se réduit ni à ses rôles, ni à ses intérêts. Il construit également sa personnalité propre. Il cherche à donner du sens à son identité personnelle, à se construire comme sujet, ce qui peut l'amener à prendre distance par rapport à ses appartenances, à ses croyances, à effectuer un travail réflexif sur lui-même.

3.3. Analyse des enjeux mémoriels

Parmi les questions posées au seuil de cette enquête (p. 15), nous nous étions demandé si une *interaction sans confusion* entre histoire et mémoire se jouait dans la mise en œuvre et l'impact des projets. La question ne comporte pas de jugement de valeur ou de hiérarchie entre ces deux approches, qui sont parfois tellement entremêlées qu'il peut paraître artificiel de vouloir les séparer. Histoire et mémoire sont en effet deux registres distincts mais complémentaires d'accès au passé. La relation pédagogique, la vulgarisation, la muséologie et les différentes formes de médiation culturelle entraînent souvent les acteurs à se situer à la charnière entre les deux registres : raison critique, examen des faits et des mécanismes, prise de recul, d'une part (approche historique), dimension spontanée, non critique, affective, sélective, sociabilisante d'autre part (approche mémorielle : toucher, émouvoir, mobiliser). Le guide de site ou d'exposition, ou l'enseignant dans sa classe, doivent pouvoir jouer sur les deux registres (d'une part mobiliser l'analyse historique, d'autre part faire appel à l'émotion et au ressenti du jeune), mais avec prudence et conscience.

La distinction entre histoire et mémoire comme registres distincts mais complémentaires d'accès au passé, est certainement maîtrisée par la Cellule Démocratie ou barbarie et par les Centres de ressources et le Centre pluridisciplinaire (voir not. Dob 2011, p. 22-23 et p. 33). Elle ne semble pas l'être par les porteurs de projet sur le terrain. Ceci n'est évidemment pas un reproche à leur égard ni à l'égard des projets eux-mêmes, mais un constat.

En effet, nous n'avons pas constaté dans le discours des divers porteurs de projet rencontrés une réelle prise en compte de cette distinction entre une approche historique et une approche mémorielle. Cette distinction n'apparaît pas non plus explicitement dans les propos des jeunes bénéficiaires, bien que l'idée que "mieux connaître les faits génocidaires permet de ne pas les oublier" soit énoncée par plusieurs d'entre eux. A titre complémentaire, on peut signaler qu'un des membres de l'équipe d'évaluation a pu faire le même constat en dehors du présent processus, dans le cadre de formation continuée qu'il organise depuis quatre ans pour des enseignants d'histoire du secondaire : seule une infime minorité d'entre eux est déjà familiarisée avec cet outil conceptuel qu'est la distinction histoire/mémoire.

C'est la raison pour laquelle nous suggérerons qu'une formation sur ce point soit offerte aux porteurs des projets (voir Chap. 4, Recommandation).

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre "Portraits", certains des projets analysés développent davantage l'approche historique de l'événement abordé, d'autres davantage la dimension mémorielle, même si presque tous mêlent les deux démarches. Cette distinction est ici opérée par l'équipe d'évaluation, dans la mesure où, nous venons de le souligner, les porteurs et les participants ne l'évoquent pas ou ne semblent pas en être conscients.

Les projets qui intègrent une **forte dimension mémorielle** stimulent l'identification des bénéficiaires au phénomène étudié (le personnage de Toine au Fort de Huy par exemple) et le développement d'émotions et sentiments forts. Dans trois des cas étudiés, les jeunes sont amenés à réaliser une production artistique (mobilisant donc le registre de l'expression et de la provocation des émotions) en lien avec la thématique du projet, devenant eux-mêmes producteurs d'un discours mémoriel. Cette approche semble systématiquement se justifier par la volonté de perpétuer la mémoire des génocides passés et se faisant, de développer une attitude responsable et citoyenne auprès des jeunes. Les projets proposant des visites de lieux de mémoire comportent tous une forte dimension mémorielle, parfois – mais pas toujours – au détriment d'une analyse historique des faits.

Certains porteurs pensent une action de transmission de la mémoire, mais **se contentent d'une vision approximative des faits**, comme peuvent le révéler certaines discussions ou certaines réalisations. Par exemple, un des porteurs fait part de son agacement face à la minutie dont fait preuve la Cellule Dob dans sa critique constructive du projet : Varsovie et pas Cracovie. Dans cette expérience – volontairement découplée du portrait correspondant pour des raisons d'anonymisation –, les deux porteurs d'un projet évoquent effectivement le soutien reçu de la cellule Démocratie ou Barbarie dans le montage du projet mais soulignent cependant les « *avis très tranchés* », selon eux, qu'ils ont reçus de la part de Dob, qui leur a fait observer que le lien entre les deux lieux retenus pour le voyage (Varsovie et Auschwitz) n'est pas idéal (les couplages Varsovie/Treblinka ou Cracovie/Auschwitz ayant plus de sens sur le plan historique) : « *oui, mais, le ghetto de Varsovie, ils sont pas allés à Auschwitz, ils ont été envoyés à Treblinka* », je me dis en moi-même : « *mais qu'est-ce que ça peut faire* » ; ils avaient l'air de dire : « *mais quel est l'intérêt d'aller au ghetto de Varsovie, allez à Cracovie* », parce qu'à Cracovie ils sont allés à Auschwitz, Varsovie c'est Treblinka, mais fondamentalement, je me disais : « *mais comment est-ce qu'ils peuvent faire une telle ségrégation* ». Enfin, c'est la philosophie qu'il faut comprendre ».

Dans l'expérience qu'on vient de rapporter, le porteur semble se contenter d'une vague mémoire et ne voit pas bien l'intérêt des distinctions et précisions historiques. Pourtant,

l'importance de ce type de distinction est rappelée, avec raison par Dob. Elle figure par exemple dans un dossier pédagogique réalisé en 2011. Ne pas s'attacher aux détails, se contenter d'approximations, c'est risquer de ne pas permettre de comprendre la spécificité et la complexité du mécanisme (Perrin 2010, p. 424-427 et 434 ; Dob 2011, p. 7-9, 19-21 et 43). Or, s'il faut reconnaître aujourd'hui un mécanisme analogue (perspective d'éducation à la citoyenneté), il faut s'attendre à ce qu'il soit sans doute complexe et insidieux. En outre, une représentation approximative est également facilement démontable par des discours négationnistes : seule l'absence de confusion et la précision des faits et dans l'analyse permet de se prémunir contre l'intoxication par les discours négationnistes.

Dans la mise en œuvre d'un autre projet, c'est par le biais de la caricature que l'on ne fait pas entièrement droit aux réalités du passé que l'on entend pourtant remémorer. L'accent caricatural des Allemands dans le spectacle est en effet une simplification et une typification qui peut poser problème (au risque d'ailleurs de disséminer soi-même une vision somme toute xénophobe à l'égard des Allemands, ceux d'hier et d'aujourd'hui, essentialisés par la caricature, et de se trouver ainsi en porte-à-faux avec les objectifs d'une éducation à la citoyenneté).

A l'inverse, certains projets se signalent par la volonté des porteurs de **donner suffisamment d'éléments factuels aux jeunes**. C'est le cas des projets construits comme une suite progressive d'activités, incluant des conférences, visites (caserne Dossin) ou visionnage de films (documentaire *Modus vivendi*) comme activités préparatoires à l'activité principale (voyage). Au passage, on notera le positionnement différent de ces activités, avec les nuances de rigueur : une conférence est clairement une activité où domine la transmission de connaissances ; une visite guidée se trouve à la charnière entre transmission de connaissance et découverte existentielle ou émotionnelle ; un film, même informé historiquement, se situe plus dans le registre mémoriel, parce qu'il touche plus directement aux émotions du spectateur (avec une distinction toutefois entre le film de fiction et le film documentaire). Ces projets mettent en œuvre une **approche historique** précise et méticuleuse (causes, conséquences, contexte sociologique/économique/politique etc.). Cette démarche n'empêche généralement pas les porteurs de ces projets d'encourager les jeunes à établir des comparaisons et des liens avec des situations d'actualité. Ces projets sont majoritairement proposés à des jeunes en fin de parcours secondaire. Cependant, ils s'accompagnent tous aussi d'une dimension mémorielle, d'ampleur variable.

On constate donc sur l'ensemble de la mise en œuvre des projets sélectionnés une **prédominance relative de la dimension mémorielle** dans la manière d'aborder les faits génocidaires et crimes de guerre, combinée de manière plus ou moins forte, et plus ou moins heureuse, avec la dimension historique. Cette prédominance relative s'explique très logiquement par la nature des projets : il s'agit de projets développés dans le cadre du Décret visant à la transmission de la mémoire. Une approche purement historique apparaît quasi impossible à tenir lorsque ce type de phénomène est abordé dans un cadre pédagogique, précisément parce que les émotions, l'affectif et la formation citoyenne entrent en jeu.

Cependant, ce constat détonne quelque peu avec la forte présence de l'impact en termes de connaissance ressenti par les jeunes. Deux hypothèses peuvent expliquer cet apparent paradoxe : 1° un impact en termes de connaissance est sans doute plus facilement identifiable et exprimable par les élèves qu'un impact sur leur comportement ou leurs valeurs (surtout lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer dans un habitus et un cadre scolaires, par tradition axés sur la transmission de connaissances et savoirs), 2° l'impact en termes de connaissance n'est contradictoire qu'à première vue avec une démarche mémorielle, dans la mesure où le dispositif décretaal privilégie une transmission de la mémoire articulée sur un travail d'histoire (voir *supra*, chap. 1), ce qui se traduit en particulier par l'attention portée à cette articulation, même implicite, par le Conseil de la transmission de la mémoire (dans la sélection des projets) et par la Cellule Démocratie ou barbarie (dans le contact avec les porteurs et le suivi des dossiers).

Cette analyse transversale est sans doute le lieu pour formuler quelques observations sur les mémoires prises en charges par les projets sélectionnés. Si le Décret entend faire droit à la mémoire de tous les crimes de génocide, crimes contre l'humanité, crimes de guerres et faits ou mouvements de Résistance opposés aux régimes qui ont suscité ces crimes, la mémoire de ceux-ci revêt des caractères distincts en fonction des faits, du public et du présent.

La plus évidente des distinctions est celle qui est liée à l'éloignement des faits dans le temps, et à l'écho plus ou moins atténué que ceux-ci suscitent a priori, c'est-à-dire avant la sensibilisation menée par le projet, auprès des jeunes.

On peut rappeler à cet égard la distinction entre mémoire *vive* et mémoire *culturelle* (Assmann, 1992-2010, voir *supra*, § 1.2.1), la première étant portée par des témoins et des contemporaines, la seconde n'étant plus portée que la médiation de supports culturels.

S'agissant des projets portant sur la période de la Seconde Guerre mondiale, les projets se situent au point de bascule entre *mémoire vive*, faisant appel aux témoignages des derniers

témoins et survivants, et *mémoire culturelle*, dans la mesure où le discours mémoriel est porté par la médiation de divers supports (monuments, littérature, art, rituels, enseignement, *etc.*). En effet, septante-cinq ans après la fin de la Seconde Guerre mondiale, la transmission mémorielle directe au sein des familles, par le témoignage des parents ou des grands-parents, s'est largement estompée. Avec les nouvelles générations de jeunes, nous entrons effectivement dans une phase de déconnection d'avec la mémoire vive de la Seconde Guerre mondiale.

Ceci ne veut pas dire que les jeunes concernés par les projets dans le cadre de notre évaluation n'éprouvent pas d'intérêt pour les crimes de masse et faits de Résistance survenus durant la Seconde Guerre mondiale, ni que la transmission de leur mémoire ne puisse avoir d'impact sur eux, comme on l'a vu. Mais cela veut dire toutefois qu'un défi s'annonce à cet égard. D'autant qu'il y a chez les jeunes de notre société d'autres mémoires, parfois plus vives, parce que liées à des faits plus récents, mais parfois fragmentées et insuffisamment travaillées. Le Conseil de la transmission de la mémoire semble en être bien conscient : en témoigne le choix de consacrer l'appel extraordinaire de 2018 au génocide des Tutsis rwandais de 1994.

Le risque est réel de voir le devoir de mémoire, en l'occurrence relatif aux crimes de la terreur nazie, disqualifié auprès de certains jeunes par le sentiment d'urgence ou d'immédiateté que d'autres situations de discrimination ou d'oppression, ressenties comme injustices par les jeunes, ne font pas l'objet d'une telle attention : qu'il s'agisse d'une situation actuelle de discrimination ou d'oppression (par exemple la situation dans les territoires occupés palestiniens), ou d'une situation plus ancienne de discrimination ou d'oppression mais que le jeune relie subjectivement à des discriminations encore actuelles (par exemple la mémoire de la domination coloniale européenne, et spécifiquement de la domination belge au Congo, mise en relation avec les discriminations vécues en Belgique au 21^e s. par les afro-descendants).

Ce cas de figure n'est pas ressorti explicitement des expériences des projets rencontrés dans le cadre de cette évaluation. Mais il existe par ailleurs (voir déjà Dob 2011, p. 9, 19, 23). En termes de mémoires, il faut prendre en compte également le caractère multiculturel de notre société, singulièrement dans les centres urbains. A Bruxelles, plus de 60 % de la population est d'origine étrangère, au sens d'être né à l'étranger ou d'avoir au moins un de ses parents nés à l'étranger. Or, les diasporas sont porteuses d'autres mémoires, dans des rapports complexes de mémoire blessée, refoulée, idéalisée, entretenues ou non par des collectifs. A l'exemple de collectifs issus de l'exil des Chiliens et qui entretiennent la commémoration du

11 septembre 1973 et de la période de la dictature. On sait aussi à quel point la domination coloniale belge et ses violences au Congo (occupation, répression, exactions, discriminations, travail forcé) constituent un refoulé dans la société belge et combien cette situation est vécue difficilement par les afro-descendants (voir notamment Gillet 2008, Demart 2016 ; et pour la France : De Cock 2018). Dans quelle mesure des initiatives relatives à cette mémoire pourraient-elles entrer dans le cadre du dispositif décrétoal, aux yeux d'éventuels porteurs ou aux yeux du Conseil ? Ce n'est pas à l'équipe d'évaluation de répondre à cette question, mais elle révèle à tout le moins la difficulté d'un travail de mémoire que la société belge doit porter et qui, quoiqu'il en soit, interférera avec la transmission de la mémoire d'autres faits menée dans le cadre du Décret.

Il importe dès lors d'intégrer les réflexions et les actions sur les différentes formes d'oppression, et notamment les différents crimes de masse, de guerre, génocide et régimes qui les ont commis, pour percevoir tant ce qui fait les spécificités de chaque situation que ce qui les relie dans les mécanismes d'exclusion, d'oppression et de haine ou de mépris, mais aussi pour éviter toute perception chez les jeunes d'une hiérarchie indue entre ces faits ou d'une occultation de certains d'entre eux au profit d'autres, ou d'exclusion d'une mémoire communautaire par une mémoire dominante (concurrence de mémoires). De ce point de vue, il est bon que le dispositif mis en place par le Décret puisse continuer à soutenir des actions portant sur la mémoire de plusieurs crimes ou faits de Résistance tels que visés par le législateur.

4. Conclusions et recommandations

Nous nous proposons à présent de rassembler quelques conclusions, avant de formuler des recommandations.

4.1. Conclusions

Pour rappel, notre équipe de recherche a été sélectionnée afin de répondre à la mission d'évaluation initiée par le Conseil de la Transmission de la Mémoire, conformément au Décret relatif à la transmission de la Mémoire. Cette évaluation, menée sur l'année 2019, avait pour objectif d'évaluer l'impact auprès des bénéficiaires des projets financés. Notre recherche a débuté en janvier 2019 par la mise à jour de nos connaissances sur le contexte et le fonctionnement du dispositif décrétoal et par la prise de connaissance de l'ensemble des projets financés sur les deux appels de 2018 (appel à projets ordinaires et extraordinaires). Nous avons ensuite sélectionné un échantillon représentatif parmi les projets financés en tenant compte à la fois de la diversité du corpus total et des impératifs de calendrier. A cet égard, nous nous permettons d'attirer l'attention du commanditaire sur l'intérêt qu'il y aura, en vue des missions ultérieures d'évaluation, de calquer le calendrier de l'appel d'offre sur celui des appels à projet (voir ci-dessous, *recommandation n° 5*). Après cette phase de sélection, nous avons pris contact avec les porteurs des projets afin de nous assurer de la faisabilité d'un suivi sur le terrain et d'une rencontre avec les participants (autorisations, calendrier, etc.). Sur les dix projets sélectionnés pour l'évaluation, deux n'ont pas pu être analysés. En fonction de la nature des activités et des autorisations obtenues, nous nous sommes rendus sur le terrain afin d'observer les projets à différents stades de réalisation : de manière générale, pour chaque projet analysé, une première rencontre a été organisée, durant laquelle nous avons pu observer une activité, échanger avec les bénéficiaires et avec le porteur du projet. Un questionnaire a de plus été distribué et complété par les bénéficiaires. Lors d'une deuxième rencontre, fixée après le déroulement de l'activité principale du projet, nous avons pu discuter une nouvelle fois avec les bénéficiaires et leur faire compléter un deuxième questionnaire. Notre démarche souffre d'inévitables limites, notamment dans ses

possibilités concrètes d'intervention et de suivi en raison du temps imparti à la démarche d'évaluation (5 mois utiles sur le terrain scolaire), et ne peut proposer qu'une analyse d'impact à court ou très moyen terme.

En terme global d'impact, il faut garder à l'esprit que, par la force des choses, le dispositif connaît aussi des limites – liées au budget disponible – et qu'à l'échelle de la FWB, il ne touche que la pointe avancée des enseignants, et des jeunes, les plus concernés par l'ambition du Décret. En effet, les deux appels à projet pour l'année étudiée concernent au total 33 projets sélectionnés par le Gouvernement sur avis du Conseil ; le nombre de jeunes touchés n'est toutefois pas directement évaluable (parfois il s'agit d'une classe, parfois de l'ensemble des spectateurs ou visiteurs d'un projet). A contrario, le dispositif conforte les projets qui émanent du terrain, dans la mesure où la subvention est généralement une condition de réalisation (dans deux cas, elle permet de consolider ou d'améliorer le projet qui aurait cependant été réalisé, même sans subvention ; dans d'autres cas, c'est une condition sine qua non).

Afin d'avoir une vue d'ensemble et de pouvoir garantir une plus grande diversité des projets sélectionnés par le Gouvernement sur avis du Conseil de la transmission de la mémoire, il est utile qu'une **étude statistique et cumulative** soit effectuée par l'administration sur base des projets financés année après année et donne lieu à la formation d'une **base de données**. Cette analyse statistique systématique facilitera également les futurs processus d'évaluation du Décret. Il faut se féliciter qu'un tel outil existe désormais ; il a été mis au point et actualisé par la Cellule Dob durant l'année 2019. Il n'a toutefois pas été possible d'y recourir en temps opportun dans le cadre du présent rapport.

Le **soutien de la cellule Dob** aux porteurs de projet est essentiel, dès le moment de la préparation du dossier. Dans certains cas, des problèmes de mises en œuvre surgissent ou l'impact se trouve limité, parce que les promoteurs n'ont pas suffisamment clarifié la **démarche intellectuelle** qui sous-tend leurs projets et qui permet de comprendre comment, concrètement, ils comptent **atteindre leurs objectifs**. Le soutien à ce niveau est important et cette explicitation pourrait s'inscrire, dès l'entame du dossier, dans une « fiche-projet » remodelée que proposerait Dob aux candidats.

La **transposabilité** des faits et mécanismes observés dans le passé vers le présent est une condition essentielle de l'appropriation citoyenne des connaissances et de son impact en

termes de comportement. Afin d'inciter les porteurs de projets à concevoir plus explicitement les modalités de cette transposabilité, nous recommanderons que la fiche-projet à remplir par les candidats intègre explicitement cette dimension (*recommandation n° 1*).

L'auto-évaluation par les porteurs de projet et le **debriefing collectif** avec les participants sont une dimension qui semble assurée de manière variable selon les projets. Cette étape est prévue et sa prise en compte est vérifiée au moment de la sélection des projets par le Conseil. Mais elle est souvent faiblement investie, dans les faits, en partie pour des raisons de contraintes matérielles et horaires, en partie sans doute parce qu'elle est parfois considérée comme accessoire par rapport à un projet perçu comme terminé, alors que le *debriefing* peut permettre d'en maximiser les fruits. En outre, en cours de réalisation, **avoir en tête l'impact souhaité** pour leur projet peut permettre aux porteurs de « garder le cap » plus aisément. Pour renforcer cette prise en compte des impacts anticipés et leur mesure ex post par les porteurs, nous proposerons dans nos recommandations la mise à disposition d'un **canevas pour l'évaluation des projets**, à l'attention des porteurs (*recommandation n° 2*).

D'un point de vue très pratique, alors que les **contraintes organisationnelles** sont déjà très nombreuses dans le cadre d'une école, un meilleur alignement des appels à projet sur le calendrier scolaire devra permettre un meilleur déroulement des projets retenus et financés (*recommandation n° 6*). Les conditions d'une **gratuité effective** des actions mises en place via les appels à projet, en particulier dans le cadre scolaire, devraient être réunies (*recommandation n° 8*), ce qui n'est pas toujours le cas en pratique.

Dans le cadre limité de l'échantillon retenu, l'examen des projets sur le terrain a montré que les projets qui sont liés à l'école (avec un public captif, déjà affilié et encadré) plutôt qu'à une association, et ceux qui débouchent sur une production propre des élèves, faisant l'objet d'une présentation publique, permettant **une appropriation et une satisfaction plus fortes**, avaient – du moins à court et moyen termes – un plus grand impact. En termes de recrutement des jeunes pour l'action du projet, le mode *inclusif* (mobilisant une communauté éducative plus large, par opposition au mode *sélectif*) entraîne une plus grande hétérogénéité du public-cible et favorise une logique de confrontation, porteuse d'apprentissage, plutôt qu'une logique d'entre-soi, qui conforte dans ce que l'on sait déjà (et qui peut surgir lorsque l'on recrute des volontaires ou des élèves sélectionnés, par exemple sur la base de leur option). Un des intérêts présenté par de nombreux projets visités, est leur **impact multiforme** : ils peuvent renforcer

l'intégration des élèves dans un (nouveau) groupe, leur permettre de développer de multiples compétences (prise de parole, expression artistique, etc.). Les acquis sont donc nombreux, en termes de socialisation, d'apprentissage de la vie en groupe et du travail en groupe, de gestion des tensions et des désaccords, tout autant qu'en termes d'apprentissages directement liés à la connaissance et à l'identification des faits et mécanismes de discrimination et stigmatisation menant aux crimes dont la mémoire est visée par le Décret. Et ce n'est pas contradictoire : en terme d'intensité, la force du vécu d'une expérience particulière (le projet) connote les apprentissages historiques et mémoriels et en renforce l'appropriation, au bénéfice de l'éducation à la citoyenneté.

La mémoire est hétérogène, elle dépend notamment de traditions ou d'influences familiales, régionales, ou communautaires diverses, et comporte pour cette raison une charge affective et émotionnelle parfois importante. Les mémoires ne se recouvrent pas ; elles sont multiples et superposées, mais parfois aussi conflictuelles, et en tous cas elles entretiennent un lien fort à l'émotionnel, comme on vient de le dire. **Mémoire et histoire** se construisent selon deux processus très différents (cf. p. 13-15). Être conscient de ce fait, en comprendre les implications, pourrait aider l'enseignant dans sa gestion du projet. A fortiori si les porteurs ne sont pas formés à la discipline historique, ce qui est en réalité le cas de beaucoup d'entre eux. Parmi les nombreuses formations envisageables à destination des (potentiels) porteurs de projets, une sensibilisation à ces enjeux et à leurs implications sur le terrain et dans la définition et la mise en œuvre du projet, est certainement souhaitable. Ce sera l'objet de l'une de nos recommandations (*recommandation n° 3*).

Parmi les autres formations souhaitables, il conviendrait aussi de renforcer le volet de formation historique dont disposent les **enseignants du fondamental** – en général insuffisamment développé dans le cursus des instituteurs et institutrices –, en tenant compte en particulier des spécificités liées à l'âge de leur public en matière d'éveil historique et en matière de formation précoce à la citoyenneté. Cette formation devrait inclure la nécessaire prise de conscience de la distinction et de la complémentarité entre histoire et mémoire. Ce sera dès lors également l'objet de l'une de nos recommandations (*recommandation n° 4*). Il reste aux destinataires du présent Rapport à déterminer quelle sera la mise en œuvre la plus appropriée : soit en dehors du temps de travail de l'enseignant – ce qui peut sembler discriminant à l'égard de beaucoup de ces enseignants et donc illusoire –, soit en termes de formation continuée – organisée par l'IFC ou par les réseaux, ou à leur demande –, soit en

termes de formation initiale – et de ce point de vue il faut attirer l’attention du Gouvernement sur l’intérêt d’un renforcement des enjeux « disciplinaires » à l’occasion de la réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE), renforcement qui paraît toutefois peu prioritaire dans l’état actuel des connaissances du processus parvenu à l’équipe.

Plus largement, l’outillage des enseignants sur des thématiques qu’ils maîtrisent moins ou dont ils sont moins familiers – et l’on peut songer ici aux multiples crimes de génocide, contre l’humanité et de guerre, et faits de résistance, qui ne se limitent pas à ceux de la Seconde Guerre mondiale ou du Rwanda en 1994 – sera de nature à stimuler chez ceux-ci l’émergence de projets portant sur des **thématiques proportionnellement moins présentes** dans l’éventail des projets subventionnés dans le cadre du Décret. Cela permettra de répondre encore mieux à l’objectif du Décret qui est de susciter des initiatives de transmission de la mémoire. Cela permettra aussi par une plus grande variété des mémoires transmises, d’éviter un effet involontaire de surfocalisation/d’apparent oubli, potentiellement contre-productif en termes d’impact et générateur de concurrences de mémoires.

De même, l’inscription de **nouvelles thématiques dans les référentiels et programmes scolaires**, par exemple le Génocide des Tutsis au Rwanda, pourrait être de nature à soutenir le travail des enseignants qui entendent aborder ces questions, en les mettant au cœur de « la matière » et non en périphérie ; cette inscription serait ainsi de nature à favoriser la diversification des thématiques abordées dans les projets. C’est pourquoi une de nos recommandations fera au Gouvernement la suggestion d’envisager et de relayer cette question (*recommandation n° 9*), même si nous formulons cette suggestion avec beaucoup de prudence : l’abondance de prescrit est en effet contre-productive dans un programme scolaire, particulièrement dans les programmes d’histoire constamment menacés par la pléthore de faits et de processus à envisager ; elle est également nuisible à la liberté pédagogique de l’enseignant qui doit pouvoir s’adapter au terrain où il enseigne et faire les choix pertinents.

Enfin, on ne saurait trop souligner le travail et **l’investissement, souvent exceptionnels des enseignants porteurs de projets**. Leur investissement est d’une autre nature que celui des membres d’association porteurs de projets : sans pour autant dévaloriser ce dernier, souvent remarquable dans le cadre associatif, il n’en reste pas moins que pour les enseignants porter un projet est une **surcharge de travail acceptée volontairement** et sans aucune contre-partie matérielle. Certains ont confié leurs difficultés aux enquêtrices. Or l’impact du Décret auprès des jeunes est largement fonction de leur investissement, de leur travail et de leur attention.

Nous recommanderons dès lors aux destinataires de ce Rapport, et en particulier au Gouvernement, d'examiner les pistes pour qu'une implication comme porteur de projet dans le cadre du Décret puisse être **valorisée dans la carrière** des enseignants (par exemple sous la forme d'une décharge pédagogique, sous la forme d'une prime, ou de tout mécanisme envisageable). Il en va à terme du maintien de l'impact du Décret auprès des jeunes (*recommandation n° 7*). Cela nous paraît d'autant plus important qu'on ne saurait d'un côté ajouter des formations et des cases dans la fiche-projet, sans offrir d'autre part une contrepartie à des enseignants qui « en font déjà plus que la moyenne ». De la même manière, et par souci de cohérence, nous recommandons de **renforcer les moyens humains de la Cellule Dob**, cheville ouvrière de la mise en œuvre du Décret (*recommandation n° 10*).

4.2. Recommandations

Au terme de ce rapport d'évaluation, nous formulons les 10 recommandations suivantes :

1. Afin de favoriser l'appropriation citoyenne de connaissances, les projets retenus devraient prévoir plus distinctement un lien direct entre le sujet abordé et le présent des bénéficiaires, sous la forme d'une **transposabilité** d'éléments abstraits de la situation observée. La fiche complétée par les porteurs de projets pourrait donc comporter une question qui incite directement les futurs porteurs de projets à ce nécessaire travail de transposition d'un concept historique à une problématique sociétale concrète. Un projet qui aurait pour objectif de visiter un lieu de mémoire de la Seconde Guerre mondiale, par exemple, peut contribuer à déconstruire les mécanismes génocidaires afin que les élèves puissent les identifier s'ils arrivaient à se reproduire. Vu que ce travail de déconstruction et de mise en relation est la condition ultime afin de produire un impact comportemental sur les bénéficiaires des projets subventionnés, cette dimension pourrait être l'un des critères les plus importants lors de la sélection des projets par le Conseil.
2. Pour faciliter les futurs processus d'évaluation du Décret, mais aussi pour mieux spécifier les attentes et objectifs du Décret auprès des porteurs, un canevas pour l'évaluation des projets serait proposé aux porteurs de projets. Cette fiche, à remplir à

l'issue du projet, favoriserait également un focus plus important des porteurs sur la mesure des **impacts de leur projet** en termes de connaissance, de socialisation et de comportement. Cette démarche renforcerait auprès des porteurs de projet l'utilité et la nécessité de veiller, tout en évitant l'instrumentalisation du passé, à donner aux projets une portée plus concrète en lien avec l'actualité et la société contemporaine.

3. Les porteurs des futurs projets sélectionnés pourraient être conviés à suivre une/des **formation(s)** qui aurai(en)t pour objectifs de mieux les outiller aux **rapports entre l'histoire et la mémoire**.
4. Dans le même esprit que la précédente recommandation, une **formation** plus spécifique destinée uniquement aux **enseignants du fondamental** pourrait être organisée. L'objectif est de leur fournir des outils supplémentaires pour adapter des projets à visée citoyenne à des publics plus jeunes.
5. Il serait pertinent d'adapter le **calendrier de l'évaluation des impacts du Décret** au calendrier scolaire afin d'assurer un bon suivi des projets sur le terrain. Par exemple, étant donné que plusieurs projets débutent au début de l'année scolaire, l'appel d'offres et la sélection de l'équipe d'évaluation pourraient, dans la mesure du possible, être lancés au mois de mai afin qu'au mois de septembre, celle-ci soit opérationnelle.
6. Dans le même esprit que la recommandation précédente, les porteurs de projets nous ont confié leurs difficultés à s'adapter au **calendrier de l'appel à projets** et de la réception des subsides : en effet, l'appel est lancé au mois de septembre et ils sont prévenus de leur sélection dans le courant du mois de décembre. Or, les projets débutent bien souvent dès le début de la même année scolaire. Les porteurs de projets (essentiellement les enseignants) se trouvent ainsi dans une position peu confortable puisqu'ils sont incertains de la portée qu'ils pourront donner à leurs projets, entravant ainsi leur bon déroulement.
7. Il ressort de nos observations sur le terrain un sentiment de manque de **valorisation** (au niveau interne et externe) au sein **des porteurs de projet** et plus spécifiquement

des enseignants. L'élaboration de projets et la participation aux appels d'offres impliquent une charge de travail supplémentaire à leur quotidien. De plus, plusieurs de ces enseignants nous ont confié leurs difficultés à se faire aider par des collègues et à être soutenu par leur direction. Nous formulons ainsi, à l'adresse du Gouvernement, deux recommandations qui pourraient améliorer cette situation : tout d'abord, l'organisation d'un forum pour les porteurs des projets financés dans le cadre du Décret. Cette manifestation donnerait lieu à un partage d'expériences. Ensuite, leur participation à des projets dans le cadre du Décret devrait permettre une valorisation sur leur carrière d'enseignant, qui peut se traduire par exemple en termes d'une décharge pédagogique.

8. Les coûts financiers, à charge des élèves, des établissements scolaires ou des associations, constituent un obstacle à la participation et à l'audience de certains projets pourtant de qualité. Ils peuvent être considérés comme discriminatoires puisqu'ils affectent les publics et établissements qui disposent du moins de ressources, les privant de l'accès au « travail de mémoire » et à l'exercice de la citoyenneté (cf. p. 96). Il s'agit non seulement de prendre en compte les frais directs, mais aussi les frais indirects que peuvent représenter les déplacements de la part des élèves (visite d'une exposition par exemple). L'observation des projets montre que ces frais peuvent constituer un véritable obstacle, qui limitent l'audience de projets intéressants. A cet égard, nous formulons une double recommandation : il s'agit d'explicitier que **l'absence de frais** pour les participants en âge scolaire est une condition de soutien aux projets par le Conseil de la Mémoire, et en conséquence d'**inclure dans les budgets** octroyés les ressources permettant **l'effectivité de la gratuité**.
9. Nous suggérons aussi, à l'attention du Gouvernement, une révision des **référentiels et programmes scolaires** qui doivent impérativement intégrer de nouvelles thématiques telles que, par exemple, le Génocide des Tutsi du Rwanda. Cette adaptation des référentiels et programmes – à mener certes avec prudence pour ne pas surcharger le prescrit et pour ne pas brimer la liberté pédagogique des enseignants sur le terrain – faciliterait le travail des enseignants en légitimant davantage certains objets et pourrait contribuer à une diversification des thématiques abordées dans les projets élaborés dans le cadre du décret. En effet, les enseignants seraient mieux outillés et seraient probablement plus disposés à travailler sur d'autres génocides et crimes contre

l'humanité que la Shoah perpétrée durant la Deuxième Guerre mondiale et déjà inscrite au programme scolaire.

10. Toutes les recommandations formulées ne prendront leur plein effet que si les dispositifs et cellules gérant l'application du Décret relatif à la transmission Mémoire sont **renforcés en moyens humains**.

5. Annexes

Annexe 1 : questionnaire distribué aux jeunes

Questionnaire à distribuer

(en fonction du type d'activité)



1. Que t'évoques l'image ci-dessus ? Ressens-tu des sentiments particuliers ? Si oui, lesquels ?
2. Avais-tu des informations sur le sujet étudié (génocide des Tutsi/Shoah) avant le début de ce projet ?

3. Qu'as-tu appris en participant à ce projet ?
4. Qu'est-ce qui t'a intéressé dans ce projet ?
5. Qu'est-ce qui t'a ennuyé ?

6. Qu'est-ce projet a changé pour toi ?
 - a. Dans ta manière de voir l'histoire ?
 - b. Dans ta manière de voir la société actuelle ?
 - c. Dans les relations avec les autres élèves

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Tu as pu exprimer ton avis sur la construction du projet					
Tu te sens investi dans le projet					
Le projet tourne autour d'un sujet qui te touche					
Le projet tourne autour d'un sujet qui t'intéresse					
Tu es enthousiaste à propos du projet					
Tu n'es pas sensible au sujet de <i>la Seconde Guerre mondiale</i>					
Le projet fait un lien avec la société actuelle					
Le sujet est important à aborder encore aujourd'hui					
Le projet n'est pas utile pour la compréhension du monde actuel					
Tu es sensible au sujet abordé					
Tu as déjà entendu parler de <i>la Seconde Guerre mondiale/...</i>					
Tu as déjà travaillé à l'école autour du sujet de <i>la Seconde Guerre mondiale</i>					

Le projet change ta manière de comprendre <i>la Seconde Guerre mondiale</i>					
Le projet a changé ta manière de percevoir la société actuelle					
Le projet t'a rendu plus tolérant					
Le projet n'a aucun lien avec la société actuelle					

Annexe 2 : questionnaire semi-ouvert entretien porteur du projet + focus-groupe

Projet-école :

Questions pour les enseignants :

1. Pouvez-vous vous présenter ? (votre parcours professionnel)
2. Pouvez-vous nous décrire votre projet ?
3. Comment en êtes-vous arrivés à proposer ce projet ? Qu'est-ce qui vous a motivé ? (comment avez-vous été informé de l'appel ? avez-vous rencontré des difficultés à monter le projet ?)
4. Quel a été l'accueil réservé au projet (par la direction, les collègues et les élèves) ?
5. Est-ce que le projet s'inscrit uniquement dans votre cours ou dans plusieurs cours ? (Est-ce que ce projet permet d'avancer dans votre matière ou alors ce projet est construit en parallèle ?)
6. Quelles sont vos attentes vis-à-vis de ce projet (les souhaits) ? (Sur quelles dimensions comptez-vous agir ?)
7. Quels élèves participent au projet ? (y a-t-il une sélection des élèves ou tous les élèves participent ?)
8. Quel portrait dresseriez-vous de vos élèves ?
9. A ce stade, comment percevez-vous l'avancement du projet ?

Questions pour les élèves ?

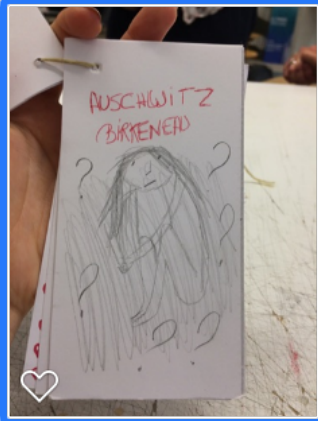
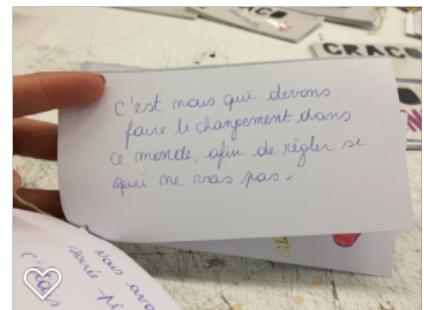
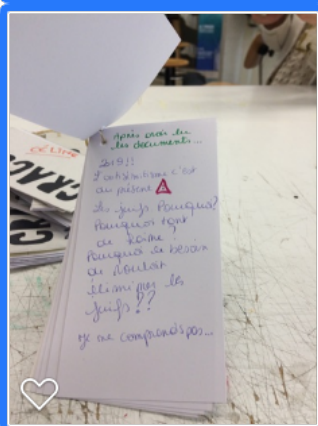
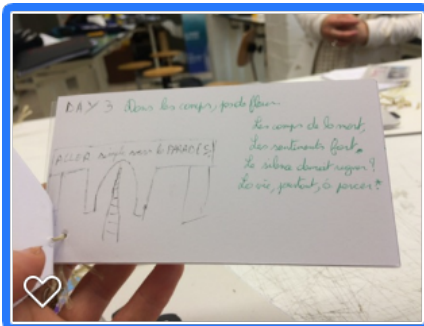
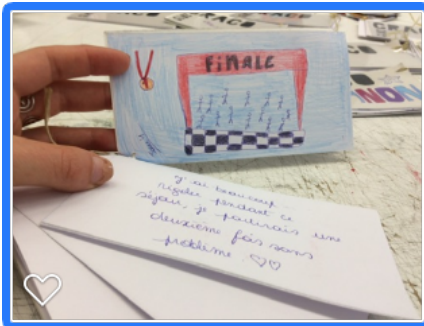
- Quel est ton sentiment sur ce projet ?
- Quelles sont tes attentes vis-à-vis de ce projet ?
- Est-ce que tu perçois une évolution par rapport à ce que tu pensais/ton comportement vis-à-vis de la thématique abordée ?

Projet asbl :

Question pour le porteur :

1. Pouvez- vous présenter (votre parcours professionnel, quel est votre rôle dans cette asbl ?)
2. Pouvez-vous nous décrire votre projet ?
3. Comment en êtes-vous arrivés à proposer ce projet ? Qu'est-ce qui vous a motivé ? (comment avez-vous été informé de l'appel ? avez-vous rencontré des difficultés à monter le projet ?)
4. Quel a été l'accueil réservé au projet ? (par la direction)
5. Quelles sont vos attentes vis-à-vis de ce projet ? (Sur quelles dimensions comptez-vous agir ?)
6. Quel impact souhaitez-vous et pensez-vous avoir auprès des jeunes ?

Annexe 3 : photos réalisations artistiques



6. Bibliographie

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., (1988), *A quoi tient le succès des innovations ? Premier épisode : l'art de l'intéressement. Deuxième épisode : l'art de choisir les bons porte-parole. Gérer et comprendre*, Annales des Mines (12), pp.14-29.
- ASSMANN J., (2010), *La mémoire culturelle* [1992], trad. de l'allemand, Paris, Aubier, 2010 (Collection historique), 372 pp.
- BAJOIT G., FRANSSEN A., (1995), *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Presses Universitaires de France, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, Paris, 304 pp.
- BOUCHARD C., PLANTE J., (2002), « La qualité : Mieux la définir pour mieux la mesurer » dans *Les Cahiers Du Service de Pédagogie Expérimentale*, (11-12), pp. 219–236.
- BOUSMAR E., TOUSIGNANT N., (2007), « Mémoires nationales et identités flamandes, belges et wallonnes. Essai de bibliographie choisie », dans BOUSMAR E., DUBOIS S., TOUSIGNANT N. (éds.), *Les 175 ans de la Belgique. Histoire d'une commémoration et commémoration d'une histoire : regards critiques*, Bruxelles, (Facultés universitaires Saint-Louis. Cahiers du CRHIDI, vol. 27), pp. 163-200.
- CICCHELLI V., GALAND O., (2008), *Les nouvelles jeunesses*, La documentation française, n° 955.
- COLIGNON A., KESTELOOT C., MARTIN D. (éds.), (1996), *Commémorations. Enjeux et débats*, Bruxelles, Centre de recherches et d'études historiques de la Seconde Guerre mondiale, 183 pp.
- DE COCK L., (2018), *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 318 pp.
- DEMART S., (2016), « Mémoire de la colonisation, race et citoyennetés postcoloniales », dans GRANDJEAN G., HENRARD G., PAULUS J. (éds.), *Mémoires déclinées. Représentations, actions, projections*, Liège, Editions Les Territoires de la Mémoire, (coll. " Voix de la mémoire"), pp. 211-222.
- Dob (2011) = *Journée d'étude Maxime Steinberg. Lieux de mémoires, lieux d'histoire. Du travail de mémoire au travail d'histoire. Dossier pédagogique, 27 janvier 2011*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française/Secrétariat général/Démocratie ou barbarie, 2011, 158 pp.
- DUBET F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET F., (1987), *La galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- DUBET F., (1992), *Les Lycéens*, Paris, Seuil.
- FMS (2018) = Fondation pour la Mémoire de la Shoah, *Rapport d'activité 2018*, Paris, 2019, 66 pp., consultable en ligne sur <<http://www.fondationshoah.org/sites/default/files/1%20-%20Fondation/RA%20FMS%202018%20bd.pdf>>.
- GALLAND O., (2006), « Jeunes : les stigmatisations de l'apparence » dans *Economie et statistique*, n° 393-394.
- GENARD J.L., CANTELLI F., (2007), *Action publique et subjectivité*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- GERHARDS A., (2010), « Les voyages de la mémoire, ça ne sert à rien ? », dans *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 193, pp. 411-421.

- GRANDJEAN G. e.a. (2010) = GRANDJEAN G., LALOUX B., PIGNON C., FOURNIER B., *Les sentiers de la mémoire – Paroles de jeunes*, Liège, Editions de l'Université de Liège, 2010.
- GRANDJEAN G., JAMIN J. (éds.), (2011), *La concurrence mémorielle*, Paris, A. Colin.
- GILLET F., (2008), « Congo rêvé ? Congo détruit... Les anciens coloniaux belges aux prises avec une société en repentir. Enquête sur la face émergée d'une mémoire », *Cahiers d'Histoire du Temps présent*, 19, pp. 79-133.
- HASSENTEUFEL P., (2008), *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, Armand Colin.
- JOUTARD P., (2013), *Histoire et mémoires, conflits et alliance*, Paris, La Découverte, (Ecritures de l'histoire), 253 pp.
- KLEIN, O., LICATA, L., PIERUCCI, S., (2011), « Does group identification facilitate or prevent collective guilt about past misdeeds? Resolving the paradox » dans *British Journal of Social Psychology*, 50, pp. 563–572.
- KNOEPFEL P., LARRUE C., VARONE F., (2007), *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Bâle, Helbing et Lichtenhahan.
- LASCOUMES P., LE GALES P., (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.
- LEDOUX S., (2016), *Le Devoir de mémoire. Une formule et son histoire*, Paris, CNRS.
- LIU J. H., HILTON D. J., (2005), « How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics » dans *British Journal of Social Psychology*, 44, pp. 537– 556.
- LIU J. H. et alii., (2009), « Representing world history in the 21st century : the impact of 9-11, the Iraq War, and the Iraq War, and the nation-state on dynamics of collective remembering » dans *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, pp. 667–692.
- LUMINET O. (dir.), (2012), *Belgique-België. Un Etat, deux mémoires collectives ?*, Wavre, Mardaga, 190 pp.
- MANGEZ C., (2011), *Evaluer et piloter l'enseignement : analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone*, thèse doctorale en sociologie, Université catholique de Louvain.
- NORA P., (1984), « Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux [de mémoire] », dans NORA P.(dir.), *Les lieux de mémoire*, t. 1, Paris, Gallimard, (Bibliothèque des Histoires), pp. 15- 62.
- NOSSENT Jérôme, « Les autorités publiques francophones et flamandes influencent-elles le jeu mémoriel ? Etude de deux instruments d'action publique », dans *Cahiers Mémoire et Politique* [Liège], n° 4, pp. 99-111.
- TOLLEBEEK J., BUELENS G., DENECKERE G., KESTELOOT C., DE SCHAEPDRIJVER S. (ed.), (2008), *België, een parcours van herinnering*, 2 vol., Amsterdam, Bert Bakker.
- PAEZ D., BOBOWIK M., LIU J. H., (2017), « Social representations of past and competences in history education » dans CARRETERO M., BERGER S., GREVER M. (eds.), *Handbook of research in historical culture and history education*, Palgrave Macmillan, pp. 491–510.
- PERRIN A., (2010) « Les voyages d'études à Auschwitz. Enseigner l'histoire de la Shoah sur les lieux du crime » dans *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 193, pp. 423-440.

- RAXHON P., (2008), *Essai de bilan historiographique de la mémoire*, dans NANDRIN J-P. (eds), *Bilans historiographiques*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, Cahiers du CRHIDI, vol. 30, pp. 11-94.
- RICŒUR P., (2000), *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- VAN YPERSELE L., (2006), (dir.), *Questions d'histoire contemporaine : conflit, mémoires et identités*, Paris, PUF (*Quadrige. Manuels*), 245 pp.
- WADBLED N. (2016), *Raconter Auschwitz : l'expérience de visite d'un espace mémoriel. Le cas d'un voyage scolaire organisé par le Mémorial de la Shoah*, thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Lorraine, inédite, consultable en ligne sur <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01483686/document> >.
- WADBLED N., (2018) « Apprendre l'histoire à Auschwitz. Enjeux et fonctions pédagogiques d'un voyage scolaire du point de vue des accompagnateurs » dans *Carrefours de l'éducation*, n°45, pp. 55-61.
- ZELIS G. (éd.), (2006), *L'historien dans l'espace public. L'histoire face à la mémoire, à la justice et au politique*, Bruxelles, Labor, 184 pp.

- Culture du passé (2013), « La culture du passé » dans *Le Débat. Histoire, politique, société*, n°177, pp. 3-192.