

DÉCOLONISER

Pendant septante-cinq ans, l'École a massivement diffusé une propagande justifiant la colonisation belge par la supériorité de la « race blanche » sur la « race noire ». Un demi-siècle après les indépendances, notre enseignement a-t-il totalement tourné cette page ?

Dossier réalisé par Arnaud Lismond-Mertes (CSCE)

Cinquante-sept ans après l'indépendance du Congo, la « décolonisation » de notre enseignement n'est-elle pas un fait acquis par la force des choses ? Et pourtant... Le nouveau programme d'Histoire de l'Enseignement organisé par la Communauté française Wallonie-Bruxelles (1), appliqué pour la première fois en 2017 dans son enseignement qualifiant, réussit l'exploit de présenter l'histoire de la décolonisation du Congo belge sans même mentionner le nom du Premier ministre Patrice Lumumba, mis à l'écart et assassiné en 1961 avec – comme l'a relevé une Commission d'enquête parlementaire belge – la complicité

**Préparer tous les élèves
à être des citoyens
responsables, capables
de contribuer au
développement d'une
société démocratique,
solidaire, pluraliste et
ouverte aux autres cultures.**

d'autorités belges. En mars 2017, la Communauté française a octroyé une subvention de 7.000 euros au Musée africain de Namur pour la confection d'une « Mallette pédagogique pour l'enseignement secondaire » sur l'histoire de la colonisation belge en Afrique (2). La brochure de présentation dudit musée, lequel est tenu par des anciens coloniaux et voué à la mémoire de leur « oeuvre », présente la colonisation du Congo comme une « aventure qui trouve son origine dans la lutte anti-esclavagiste entreprise par le grand roi... » (3).

Reproduction ou déconstruction des stéréotypes coloniaux ?

Ces faits méritent que l'on s'y arrête, ils ne sont ni de simples « erreurs », ni isolés. Durant trois quarts de siècle, l'expérience coloniale belge et la propagande raciste massivement diffusée pour la justifier, ont façon-

né les esprits, inculquant entre autres, à travers l'école, l'idée de la supériorité du « Blanc » sur le « Noir ». Notre enseignement prétend, comme le stipule le « décret Missions » de 1907, « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». Selon cette perspective, il devrait attacher une attention particulière à la lutte contre les stéréotypes racistes, et l'enseignement de l'histoire coloniale belge devrait être un outil majeur à cet effet, puisqu'il peut permettre aux élèves de comprendre comment et pourquoi ces stéréotypes ont été construits et diffusés. Il semble que l'on en soit loin aujourd'hui et qu'au contraire l'enseignement de l'histoire de la colonisation belge dispensé dans les écoles se situe encore souvent dans le prolongement de la propagande d'hier, diffusant implicitement des images de supériorité du Blanc et d'infériorité du Noir. La décolonisation de l'école reste un chantier ouvert.

A titre de contribution à cette « décolonisation de l'école », nous publions dans les pages qui suivent une série d'analyses et de réactions au nouveau (2014) « référentiel de compétences terminales » (4), et plus

□ □ □

Regards croisés sur l'approche de l'histoire coloniale belge dans les derniers référentiels de compétences terminales et programmes d'histoire de la Communauté française Wallonie-Bruxelles

Nous avons demandé à **Elikia M'Bokolo**, Directeur d'études à l'EHESS et Président du Comité scientifique de l'Histoire générale de l'Afrique (Unesco) de nous livrer, en tant qu'historien, son analyse du référentiel et du programme (p. 14).

Thierno Aliou Balde, du Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations (CMCLD) nous a fait part des réactions de son association, et notamment des revendications qu'elle avance en matière de modification des programmes et, plus globalement de l'enseignement de l'histoire générale de l'Afrique (p. 19). **Michel Staszewski**, qui vient de terminer sa carrière de professeur d'histoire dans l'enseignement secondaire, et qui a écrit sur la didactique

L'ÉCOLE



de l'histoire, nous fait part de son point de vue, un peu en décalage, puisqu'il met l'accent sur les modalités de l'enseignement plutôt que sur le programme (p. 21).

Stéphane Adam, Inspecteur d'Histoire inter-réseaux, dresse un tableau d'ensemble de l'organisation de l'enseignement de l'histoire à l'École, et de la façon dont sont conçus les « référentiels de compétences » et les programmes (p. 23).
Estelle Duchesne,

formatrice au Centre d'autoformation et de formation continuée de l'enseignement de la Communauté française, a participé à l'écriture du programme de ce réseau, elle défend son point de vue, jugeant la critique infondée (p. 25). Enfin, nous avons sollicité la réaction d'une parlementaire qui a publiquement marqué son intérêt pour les enjeux liés à l'enseignement de l'histoire coloniale, **Catherine Moureaux** (PS) (p. 28).

précisément à sa partie dédiée à l'histoire de la colonisation belge, qui constitue le dernier élément saillant dans ce domaine. Ces réactions concernent également les pages relatives à l'histoire de la colonisation belge du nouveau programme d'histoire de l'enseignement organisé par la Communauté française Wallonie-Bruxelles, d'application depuis cette année dans son enseignement professionnel et technique de qualification. Cependant, pour pouvoir comprendre la question de l'enseignement de l'histoire coloniale aujourd'hui il faut, avant toute chose, la replacer dans la continuité de son histoire propre, ainsi que dans celle de l'histoire coloniale belge.

Négationnisme et néonégationnisme belges

Depuis son origine léopoldienne (autour de 1885, époque du « caoutchouc rouge ») jusqu'à l'indépendance (1960) et à l'assassinat du Premier ministre Patrice Lumumba, l'aventure coloniale belge au Congo ↗

⇒ fut caractérisée par une succession ininterrompue de crimes contre l'humanité, commis pour imposer l'ordre colonial, par le déni de ces crimes, et par le déploiement massif d'une propagande visant à justifier

L'aventure coloniale belge au Congo fut caractérisée par une succession ininterrompue de crimes contre l'humanité et par le déploiement massif d'une propagande visant à justifier la colonisation.

la colonisation (5). Au nom de la « mission civilisatrice de la Belgique » et de l'infériorité présumée de la « race noire » sur la « race blanche ». Cette propagande coloniale belge constitua notamment une réplique à la campagne humanitaire internationale, initiée par E.D. Morel (structurée à partir de 1904 au sein de la Congo Reform Association), qui visait à dénoncer les crimes coloniaux belges, et « l'holocauste » (6) commis au Congo. Loin de se limiter à l'action diplomatique, à l'achat de publicistes, de journaux, de journalistes et d'hommes d'influence, Léopold II et l'Etat belge, en pleine collaboration avec l'Eglise et les grandes entreprises, utilisèrent bien d'autres canaux pour imposer à l'opinion publique belge leur version mystifiante de la colonisation : expositions coloniales, pavillons coloniaux dans les expositions universelles, érection de monuments publics, publications de revues thématiques ou de supports publicitaires (7)... La colonisation et la négation des crimes coloniaux se placèrent non seulement sous l'égide idéologique missionnaire, mais aussi sous celle des sciences, dans le cadre du développement des « sciences coloniales belges ». « La colonisation du Congo », indique le sociologue Marc Poncelet, « soutiendra l'édification d'un espace savant multidisciplinaire inédit dont il n'existe jusqu'à aujourd'hui aucun autre exemple dans l'histoire savante du pays » (8) : création de sociétés savantes géographiques, création de sociétés d'études coloniales, naissance de l'ethnologie, création de revues scientifiques, entrée des sciences coloniales dans les universités, création d'un Congrès colonial, d'un Institut royal colonial, d'une université coloniale, d'un Institut colonial international, d'un Musée du Congo belge (Tervuren), d'institutions de recherche agronomiques... Qu'elle l'ait reconnu explicitement ou non, la science coloniale fut « d'emblée et simultanément constituée en argument de légitimation et en science du gouvernement indigène » (9). Dans ce contexte, les institutions belges ont produit et diffusé une histoire héroïsée de l'œuvre des « pionniers » belges, « libérant » les Noirs du Congo du « joug de l'esclavagisme arabe », pour leur apporter la « civilisation » et le « progrès » ...

Une remise en cause de cette histoire officielle négationniste eut lieu, à l'intérieur même du monde académique belge, à partir des années 1950 grâce aux travaux de Jean Stengers (1922 – 2002), dans le contexte

des premières décolonisations qui suivirent la Seconde Guerre mondiale. En charge d'un enseignement d'histoire coloniale à l'ULB dès 1949, membre de l'Institut royal colonial depuis 1952, celui-ci publia une série d'études sur l'histoire coloniale belge qui tourna la page de l'histoire apologétique telle qu'elle était écrite jusque-là. Toutefois, si certains crimes coloniaux particuliers ont bien été reconnus par Stengers, celui-ci n'alla pas jusqu'à reconnaître le caractère criminel de la colonisation elle-même, bien au contraire. Ces écrits d'histoire coloniale constituent dès lors moins une sortie du négationnisme belge que sa mutation sous une forme néoné-

gationniste, prête à reconnaître des « abus », mais pas à reconnaître le caractère foncièrement criminel de la colonisation ni à rejeter l'idéologie coloniale. Son positionnement « néonégationniste » fit école en Belgique (repris notamment par Jean-Luc Vellut, UCL) et il devint depuis lors en Belgique la référence dominante pour la lecture de l'histoire coloniale belge (10).

La propagande raciste à l'école

L'Ecole a pleinement participé à cette occultation de la réalité criminelle de la colonisation belge, à la diffusion de stéréotypes racistes déshumanisants vis-à-vis des Congolais, ainsi qu'à celle d'une version falsifiée et édifiante de l'histoire, visant à justifier la domination coloniale. Edouard Vincke a analysé 110 manuels scolaires francophones de géographie, couvrant la période 1880 à 1982. Sur cette base, il constate : « Avec unanimité, la race est présentée comme un donné, une chose allant de soi, une réalité scientifique. (...) La série d'ouvrages sans doute la plus répandue – La Procure de Namur – déclare jusqu'en 1949 : '(la race blanche) domine les autres races par le nombre et la civilisation' et, jusqu'en 1960, 'c'est la race la plus intelligente' (...). Les doctrines des géographes scolaires dérivent de deux options principales, l'évolutionnisme social et le biofatalisme. La première postule que les sociétés humaines progressent toutes le long d'une échelle morale et technique mais que certaines se sont arrêtées en chemin. La seconde, que j'appelle biofatalisme, postule que l'organisation sociale est prédéterminée par des facteurs héréditaires justifiés par le concept de race. » (11). Antoon de Baets, s'appuyant sur une étude des manuels scolaires néerlandophones d'histoire entre 1945 et 1982, relève le fait qu'en 1962, des manuels glorifient encore « les hommes du roi Léopold II [qui] se battirent comme des lions et dispersèrent les négriers ». Les discours de légitimation de la colonisation ont cependant peu à peu changé de registre et des manuels publiés après 1960 indiquent, par exemple, que « si le paternalisme belge a apporté pas mal de désavantages au Congo, il a eu des conséquences favorables pour les Congolais » (1969) ou encore que « La Belgique a fait du bon travail dans sa colonie. Notre pays avait doté sa colonie d'une bonne structure administrative. Les missions et l'Etat y avaient bien organisé l'enseignement, beaucoup mieux que dans beaucoup d'autres pays africains » (12).

Et aujourd'hui ?

Il est difficile d'avoir une vue d'ensemble de l'enseignement de l'histoire de la colonisation belge dans les écoles francophones de Belgique. Tout d'abord, les référentiels de l'enseignement général et technique de transition imposent l'étude du phénomène colonial, notamment à la lumière du concept d'impérialisme, mais pas l'étude de la colonisation belge. Dans ce type d'enseignement, le professeur peut choisir d'étudier la colonisation belge ou d'autres colonisations, comme celles des Amériques. Les référentiels et les programmes sont souvent fort vagues dans l'enseignement général, une grande liberté est donc laissée au choix des professeurs

La version ouvertement hagiographique de l'histoire coloniale belge n'a sans doute pas encore disparu, même si elle se fait plus rare. Ainsi, encore en 2002, le manuel scolaire d'histoire francophone *A la conquête du temps*, destiné au cycle de fin d'études primaires (10 – 12 ans) introduit le sujet « Une ancienne colonie, le Congo » à travers le dispositif pédagogique suivant : « Lis attentivement ce texte de I. Fays et Y. Bricteux : "Lorsque les Belges arrivèrent au Congo, ils trouvèrent une population en proie aux rivalités sanglantes et à la traite des esclaves. Des fonctionnaires, des missionnaires, des colons et des ingénieurs belges civilisèrent peu à peu la population noire. Ils créèrent des villes

**La série de manuels
scolaires de géographie
la plus répandue déclare
jusqu'en 1949 :
« (La race blanche) domine
les autres races par le
nombre et la civilisation »
et, jusqu'en 1960,
« c'est la race la plus
intelligente. »**

modernes, des routes et des chemins de fer, des ports et des aéroports, des usines, des écoles et des hôpitaux... Cette œuvre améliora grandement les conditions de vie des indigènes." Comme tu le vois, [indique l'auteur du manuel de 2002] l'action de nos compatriotes fut efficace dans divers domaines. Relève, dans ce texte, les éléments qui le montrent » (13).

L'approche « néonégationniste » de Jean Stengers (consistant à reconnaître certains crimes coloniaux, mais en minorant la portée et en suggérant un « bilan positif » de la colonisation) est cependant probablement aujourd'hui bien plus courante. En témoigne la présentation des crimes contre l'humanité commis au Congo et de sa dépopulation massive durant la période 1885 – 1925, dans les manuels scolaires les plus utilisés ↗

Programme d'études d'histoire (466/2015/240) de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles- enseignement secondaire ordinaire, humanités professionnelles et techniques, 2 et 3e degrés (extraits)

Unité 6. La colonisation, la décolonisation : les relations entre colons et colonisés au Congo belge (1885-1960)

(...) Dès 1878, Léopold II engage Stanley pour explorer le bassin du Congo et obtenir des chefs de tribus des cessions de terres. Suite à la conférence de Berlin en 1885, Léopold II est reconnu souverain de l'Etat Indépendant du Congo (EIC). Une des raisons mises en avant par Léopold II pour justifier la présence belge au Congo est la lutte contre la traite des Noirs. Elle subsiste dans l'Est du continent à destination de l'Arabie et est organisée par des Africains convertis à l'islam. Cependant, l'EIC, notamment via les sociétés concessionnaires, exploitera aussitôt le caoutchouc et l'ivoire. Les missionnaires s'y installeront pour évangéliser les populations « païennes ». La recherche du profit et le sentiment de supériorité des Européens empreint de racisme provoquent l'exploitation des populations congolaises. Celles-ci sont victimes d'exactions : chicote, mains coupées...

Sous la pression de l'opinion publique internationale scandalisée par le sort qui est fait aux populations indigènes, Léopold II cède l'EIC à l'Etat belge en 1908. Même s'il met fin aux abus de la période léopoldienne, des travaux (corvées) restent imposés dans l'agriculture et les infrastructures. Mais les travailleurs du secteur minier bénéficient de contrats de travail. Les entreprises minières (cuivre, métaux précieux, uranium) attirent cette main-d'œuvre par des avantages comme les cantines, les dispensaires et hôpitaux, les écoles pour les enfants... Ce n'est que dans les années 1950, considérées comme l'âge d'or, que les investissements publics (santé, écoles, ...) permettent d'améliorer sensiblement les conditions de vie des populations indigènes.

Commentaire marginal du programme : « de l'exploitation des colonisés par les colons à la coopération ».

Unité 7. La colonisation, la décolonisation : quel développement pour le Congo et l'Afrique centrale de 1885 à aujourd'hui ?

La période précoloniale

Comme l'Europe à l'époque préindustrielle, l'Afrique centrale connaît une économie de subsistance (chasse, cueillette, agriculture, artisanat, marchés locaux). Le secteur primaire domine (population ↗

⇒ dans l'enseignement secondaire général belge francophone : *FuturHist pour l'enseignement officiel* (public) et *Construire l'histoire pour l'enseignement catholique*. L'approche est largement commune aux deux manuels et même quasi identique (une partie des rédacteurs est commune). Le débat sur le bilan du Congo Léopoldien est abordé sous le titre de « polémiques autour de la

Jean Stengers glorifiant, sous la colonisation, « l'élévation du niveau de vie des Africains (...) spectaculaire ».

colonisation » (14) ... Cette utilisation du terme « polémiques » n'est pas neutre et discrédite partiellement la demande de reconnaissance des crimes. Le choix et l'équilibre des documents présentés sous ce titre par les manuels est lui aussi révélateur d'une volonté de disqualifier la reconnaissance des crimes contre l'humanité commis au Congo. Le premier document est un article de presse relatant l'interpellation d'une conseillère communale liégeoise qui voulait faire retirer de la maison communale une statue érigée en l'honneur des coloniaux belges « morts pour la civilisation » (sans développer d'argumentation). Un second document est l'image du livre de Hochschild *Les fantômes du Roi Léopold II. Un holocauste oublié...* Suivent trois extraits d'analyses d'historiens belges.

Philippe Raxhon (ULg), réagissant à l'évènement relaté dans le premier document, dénonce « une vision réductrice et donc outrancière de l'histoire belgo-congolaise », « l'auto-flagellation de l'Occident », et indique que « ces "morts pour la civilisation" n'étaient pas des pirates esclavagistes, le couteau entre les dents ». Jean Stengers (ULB) pointe chez Hochschild une « analyse très insuffisante », et y voit un auteur qui « ne fait aucun effort pour localiser ces abus dans le temps et dans l'espace », alors que ces localisations « font de l'idée d'un "holocauste" dû à Léopold II (...) une impossibilité ». Michel Dumoulin (UCL) dénonce (visant notamment Hochschild et le documentaire de Bates *Le Roi blanc, le caoutchouc rouge, la mort noire*) une « manipulation du passé », la « primauté donnée à l'émotion et au sensationnel », le risque de sacrifier le travail de l'historien « au credo d'un certain marketing idéologique et politique ». Le point de vue de ceux qui demandent la reconnaissance des crimes contre l'humanité coloniaux commis en Congo est donc présenté dans ces manuels par une conseillère communale (et sans argumentation) et par une simple couverture de livre. Tandis que le point de vue inverse est par contre présenté aux élèves par trois textes suivis et argumentés de trois professeurs d'université belges francophones... Le sens dans lequel les auteurs des manuels souhaitent incliner l'opinion de l'élève paraît limpide. Futurhist cite par ailleurs en-

core M. Dumoulin (UCL), selon lequel « [Les] photos de Congolais aux mains coupées ont traversé le temps puisque l'une d'entre elles est constamment réutilisée [...] celle de Mola et Yoka. Or, l'utilisation de ces photographies soulève les plus expresses réserves. En effet, que la pratique de trancher la main d'un mort ait existé ne fait aucun doute. Que les cas avérés d'amputation d'un vivant soient extrêmement rares l'est tout autant. En revanche, que les photos utilisées au début du XXe siècle soient sujettes à caution constitue aussi une évidence. (...) ». Enfin, ce même manuel cite encore un extrait de Jean Stengers glorifiant, sous la colonisation, « l'élévation du niveau de vie des Africains (...) spectaculaire » et « l'action médicale (...) d'une remarquable efficacité » (15).

Le référentiel des compétences terminales et le programme de la Communauté française

Le nouveau référentiel inter-réseaux des compétences terminales, adopté en 2014, fait de l'étude de la colonisation belge du Congo un « moment clé » ou plus exactement un « repère temporel » à aborder obligatoirement dans les cours d'histoire de quatrième année de l'enseignement secondaire professionnel et technique de qualification (16). C'est certainement une évolution majeure dans ce domaine. Mais ce référentiel ne fait pas qu'imposer l'étude de ce sujet, il le place dans le cadre de la thématique des « disparités Nord-Sud » et lie obligatoirement son étude aux concepts de « migration » et de « développement » (17).

Le choix de ces concepts pour aborder l'histoire coloniale belge a donné lieu à de lourdes critiques. Elikia M'Bokolo estime qu'il s'agit d'une « erreur totale de perspective » pour le concept de « migration » et d'un « anachronisme » pour le concept de développement (18). Quant au Collectif Mémoire coloniale et lutte contre les discriminations, il dénonce la promotion d'une approche articulée autour de la notion de développement, qui se révèle « profondément imprégnée d'une vision paternaliste des Africains » (19). Force est

Le point de vue suggéré sur l'histoire coloniale reste celui des colons.

de constater, d'une part, que le point de vue suggéré sur l'histoire coloniale reste celui des colons : leur migration, leur vision de l'avenir du Congo... En aucun moment le référentiel n'envisage de s'intéresser au point de vue des colonisés. Le terme de « développement » ayant succédé à celui de « civilisation » tout en continuant à jouer la même fonction pour la présentation des « vertus » de la colonisation. D'autre part, l'histoire de la colonisation reste, dans cette optique, un sujet séparé de l'histoire européenne. Le référentiel prévoit d'aborder celle-ci en posant la question des « droits et libertés », de la « démocratie » et de « l'autoritarisme »... Tandis que ce type d'éclairage n'est pas prévu pour l'histoire de la colonisation.

Les différents réseaux ont opté pour des choix très différents en matière de programmes d'enseignement de l'histoire appliquant ce référentiel. Le réseau libre catholique (Segec) a opté pour un programme minimaliste, se contentant (au moins en matière d'enseignement de l'histoire coloniale) de recopier les prescrits du référentiel inter-réseaux. Il laisse ainsi une très grande liberté aux professeurs quant au contenu de leur cours. Le réseau de l'enseignement officiel des villes et communes CPEONS a fait un choix identique. Par contre, le réseau de l'Enseignement organisé par la Communauté française Wallonie-Bruxelles a fait le choix d'adopter un programme plus précis que ce ne fut jamais le cas. La volonté étant, nous a indiqué une de ses rédactrices, de « guider l'enseignant » et de « garantir une certaine égalité par rapport à l'enseignement dispensé aux élèves » (20).

1958. Les groupes ethniques ou races.

Manuel de géographie, page intérieure, « Géographie humaine » in *Congo Belge et Ruanda-Urundi* de A. Michiels et N. Laude, L'Édition Universelle, Bruxelles, cira 1958, in exposition « Notre Congo/ Onze Kongo », CEC ONG.

E. Vincke à propos des manuels scolaires francophones de géographie de 1880 à 1982 : « Avec unanimité, la race est présentée comme un donné, une chose allant de soi, une réalité scientifique. »

« La colonisation provoque la croissance économique »

Ce programme continue à s'inscrire dans la tradition belge de négation des crimes contre l'humanité commis par la Belgique dans ses colonies (21). Le summum est atteint lorsqu'on réussit à présenter l'histoire de la décolonisation du Congo sans mentionner Patrice Lumumba, le Premier ministre élu ni, *a fortiori*, son assassinat sous la responsabilité partielle d'autorités belges. Plus globalement, ce programme tombe dans tous les travers auxquels inclinaient les choix du référentiel de lier l'étude de la colonisation belge aux concepts de migration et de développement. Si on ne soutient plus dans ce programme que « la Belgique apporte la civilisation aux Congolais », on y lit que « La colonisation provoque la croissance économique »... Cette affirmation, qui relève d'un point de vue discutable, paraît éga-



⇒ active, production, consommation). L'énergie est principalement d'origine humaine. La production artisanale fournit l'outillage en métal, les objets cultuels... Mais il existe dans toute l'Afrique centrale des routes commerciales parcourues par des caravanes.

La période coloniale

La colonisation provoque la croissance économique : hausse de la production minière (cuivre, uranium...) et agricole. Ces biens sont destinés à l'exportation vers l'Europe. Un réseau des transports est développé à cette fin (chemin de fer, réseau routier et fluvial). Des centrales hydrauliques fournissent l'énergie nécessaire.

L'autorité coloniale favorise le monopole des firmes belges ou multinationales. Leurs bénéfices sont assurés, car les salaires des ouvriers congolais sont modestes et les coûts d'extraction des matières premières bas. Le déplacement des populations, les maladies tropicales et le travail forcé provoquent une diminution de la population durant la période leopoldienne. Pour répondre à une demande importante de main-d'œuvre qualifiée et en bonne santé, des programmes sanitaires et éducatifs sont mis en place : formation de techniciens et d'ouvriers qualifiés, construction d'hôpitaux, aides agricoles pour éviter les famines (manioc, patates douces... moins sensibles aux variations climatiques). La formation

des universitaires débute tardivement au milieu des années cinquante. Une partie de la population migre de la brousse vers les centres urbains et les centres d'exploitation.

La période postcoloniale

L'indépendance politique n'a pas modifié l'organisation économique du pays qui reste centrée sur l'exploitation des ressources minières, propriétés des grandes entreprises multinationales. Quelques années après l'indépendance, le pouvoir tombe aux mains d'un dictateur : le général Mobutu. La corruption du régime ne favorise pas un développement économique qui profiterait à la population. Pire, la lutte contre la dictature engendre des luttes internes aggravées par des ingérences étrangères. (...).



⇒ lément sujette à caution en elle-même, à tout le moins pour la période où les colons réorientent par la force militaire le travail de populations d'agriculteurs vers la chasse à l'ivoire et la cueillette du caoutchouc, et plus largement pour toute la période de dépeuplement du Congo (1885 – 1925) sous administration coloniale.

Ce programme, élaboré par des enseignants, des conseillers pédagogiques du réseau et un inspecteur d'histoire honoraire, fait état de sa « relecture en qualité d'experts » par des chercheurs et des professeurs d'université, dont Anne Cornet (chef de travaux au Musée royal de l'Afrique Centrale – Tervuren), nommément citée (22). Concernant en particulier la partie relative à l'histoire de la colonisation belge, une des rédactrices du programme nous a confirmé que cette relecture avait été assurée par Anne Cornet (23). Contactée par nos soins, celle-ci nous a pourtant déclaré qu'elle n'a « pas participé à la relecture du programme de la CFWB, mais simplement fait quelques suggestions sur une seule fiche (et suite à une demande téléphonique) » (24). On évoque parfois le fait que cette partie du programme aurait été relue par Anne Morelli (ULB). Or celle-ci nous l'a explicitement infirmé : « Chaque expert a relu les parties du programme sur lesquelles il est compétent. Je n'ai pas de compétences particulières dans ce domaine, et je n'ai donc pas relu cette partie relative à l'histoire coloniale belge. » (25). La bibliographie qui accompagne le programme est par ailleurs particulièrement indigente (26). Les fondements scientifiques du programme paraissent dès lors vacillants.

Après un survol rapide de ce programme, Achille Mbembe (Université du Witwatersrand, Johannesburg) conclut : « Ce programme n'est pas entièrement mauvais, mais ce n'est qu'un point de départ. Il devrait être amélioré. Il faut aborder l'histoire honnêtement, sans faux-fuyants. Premièrement, la colonisation ça n'a pas été une affaire qui se passait «là-bas». Ce n'était pas quelque chose qui relevait essentiellement de la migration. La colonisation, c'était un projet systématique d'exploitation, qui avait une dimension raciale. C'est de là qu'il faut partir pour la comprendre. Deuxièmement, la colonisation a fini par créer une histoire commune.

La colonisation, c'était un projet systématique d'exploitation, qui avait une dimension raciale. C'est de là qu'il faut partir pour la comprendre. (Achille Mbembe).

Elle n'a pas seulement eu un impact là-bas, mais également un impact ici. Elle a créé des liens entre les deux et tissé une trame. L'objet de l'enseignement, ce devrait être de mieux comprendre cette trame et d'en dénouer les articulations, pour pouvoir créer autre chose. En-

semble, c'est possible ! Ce programme est encore assez loin de ça, et le faire évoluer devrait être un objet de militance non seulement pour les Afro-descendants, mais pour toute la société belge. » (27).

Un vaste travail reste encore à faire pour interroger la façon dont notre enseignement aborde l'histoire de la colonisation belge, et plus globalement l'histoire de l'Afrique. Leur étude pourrait être un formidable outil pour comprendre la façon dont les stéréotypes racistes

L'étude de l'histoire de la colonisation belge pourrait être un formidable outil pour comprendre la façon dont les stéréotypes racistes ont été construits et diffusés.

ont été construits et diffusés, afin d'ouvrir la voie à la création d'autres types de relations entre les descendants des sociétés colonisatrices et ceux des sociétés colonisées. Le Collectif Mémoire coloniale a interpellé la ministre de l'Enseignement en ce sens, en demandant le changement du référentiel et du programme, pour les émanciper d'une « vision paternaliste », ainsi qu'un enseignement de l'histoire générale de l'Afrique (28). *Ensemble !* apporte sa contribution au débat public à travers ce dossier. Il s'agit d'un engagement de longue haleine, dans lequel devraient s'impliquer tous ceux et celles qui souhaitent faire durablement reculer le racisme en Belgique. Les stéréotypes racistes de la propagande coloniale sur la prétendue « supériorité » des uns et « infériorité » des autres ne sont pas, aujourd'hui en Belgique, la seule cause du racisme. Mais ils en sont une des causes, et leur déconstruction paraît un axe de travail incontournable pour la lutte anti-raciste, et donc pour tout projet de société démocratique.

Suite à la réalisation de ce dossier, le directeur général adjoint au Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Didier Leturc, a souhaité nous rencontrer. Il s'est dit conscient que ce programme d'histoire de son réseau était, « comme toute œuvre humaine, améliorable » et prêt à réfléchir aux possibilités de tenir compte de certaines critiques émises... A ce stade, Marie-Martine Schyns, ministre de l'Enseignement (cdH), ne semble toutefois pas percevoir le problème. Interrogée au parlement de la Communauté française par la députée Catherine Mouraux (PS) le 7 décembre dernier, celle-ci a répondu que « la manière dont est dépeinte l'action coloniale belge au Congo ne semble pas complaisante. (...) Le programme a bénéficié de l'expertise de deux historiennes de renom, les professeures Anne Morelli de l'ULB et Anne Cornet de l'UCL. Je ne pense pas que nous puissions dire d'elles qu'elles ont une vision paternaliste des relations Nord-Sud ! » (29). La ministre admettrait-elle que son raisonnement se base sur des prémisses erronées ? En outre, comme révélé par ailleurs, tant

Anne Cornet qu'Anne Morelli nient avoir effectué une relecture de cette partie du programme. Dès lors, la ministre sera-elle disposée à remettre en question son jugement hâtif ? Pour l'heure, elle se dit ouverte à l'idée de consulter d' « autres experts »... Les responsables politiques et les institutions scolaires belges sont-ils aujourd'hui prêts à mener à bien la « décolonisation » de l'École ? L'avenir le dira. □

(1) Administration générale de l'Enseignement. Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie Bruxelles. Programme d'études – Histoire – Enseignement secondaire ordinaire – Humanité professionnelles et techniques, 2e et 3e degrés. 466/2015/240. Notamment disponible sur www.enseignement.be

(2) Transmission de la mémoire : huit projets sélectionnés dans le cadre de deux appels à projets extraordinaires sur la thématique de la colonisation, 29 mars 2017, <http://rudydemotte.be>

(3) Musée africain de Namur, brochure de présentation, reçue lors d'une visite en novembre 2017.

(4) Référentiel des compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie - Humanités professionnelles et techniques - Annexe V. adopté par arrêté du gouvernement de la CFWB du 16.01.14, et « confirmé » par le décret du 4.12.14

(5) Arnaud Lismond-Mertes, Le négationnisme belge, *Ensemble !* n° 92, décembre 2016, p. 60.

(6) E.D. Morel, Westminster Gazette, 01.07.12, OOCRA, 1909-1913, p. 849 cité par Jules Marchal, E.D. Morel contre Léopold II – *L'Histoire du Congo 1900-1910, vol 2* (1996), p. 439. Voir aussi Adam Hochschild, *Les Fantômes du roi Léopold II, Un holocauste oublié*, (1998).

(7) Voir à ce sujet l'exposition Notre Congo/Onze Congo, la propagande coloniale dévoilée de l'ONG Coopération Éducation Culture, et notamment sa présentation par Julien Truddaïu, Notre Congo : 80 ans de lavage de cerveaux, *Ensemble !* n° 91, (2016), p. 12.

(8) Marc Poncet, *L'invention des sciences coloniales belges*, (2008), p. 375.

(9) *ibid.*, p. 12.

(10) Arnaud Lismond-Mertes, Le négationnisme belge, *op cit.*

(11) Edouard Vincke, Les Autres vus par les Belges, Stéréotypes

dans les manuels de géographie édités en français à l'usage de l'enseignement secondaire, in *Racisme Continent Obscur* (1991), p 45 et p. 59.

(12) Antoon de Baets, Métamorphoses d'une Épopée - Le Congo dans les manuels d'histoire employés dans nos écoles, in *Racisme Continent Obscur* (1991), p. 59 et suiv.

(13) Jean-Pierre Lefèvre, *A la conquête du temps – 10/12*, (2002), B.9 citation de Iris Fays et Yves Bricteux, Mon livre d'histoire : manuel d'histoire de Belgique destiné aux élèves du 3eme degré des écoles primaires (1963). Mentionné dans Guy Vanthemsche (VUB), *The Historiography of Belgian Colonialism in the Congo, in Europe and the world in European historiography*, (2006).

(14) Jean-Louis Jadoulle (ULG), Jean Georges, *Construire l'histoire 5° secondaire* (2015), pg 222 – 225 et 228 – 229. Hervé Hasquin (ULB), Jean-Louis Jadoulle (ULG) (sous la direction de) « FuturHist 5e secondaire » 2010, p 164 – 169.

(15) *Futurhist 5e secondaire*, *ibid.*, p. 172- 173.

(16) Voir l'interview de Stéphane Adam, Inspecteur des cours d'histoire, dans ce numéro, p. 23.

(17) Référentiel des compétences terminales..., *op. cit.*

(18) Elikia M'Bokolo, dans ce numéro, p. 14.

(19) Thierno Aliou Balde, dans ce numéro, p. 19.

(20) Estelle Duchesne, dans ce numéro, p. 25.

(21) Elikia M'Bokolo, p. 23, Thierno Aliou Balde, p. 25.

(22) Programme d'études, *op cit.*, p. 2.

(23) Estelle Duchesne, p. 25.

(24) Anne Cornet, courriel du 14.11.17

(25) Anne Morelli, interview 11.10.17

(26) Programme d'études, *op cit.*, p. 99.

(27) Achille Mbembe, 27.10.17, intervention publique organisée par CEC-ONG.

(28) Collectif Mémoire coloniale et lutte contre les discriminations (CMCLD), Nos programmes scolaires ne doivent pas recycler la propagande coloniale ! Lettre ouverte à Madame Marie-Martine Schyns, Ministre de l'enseignement, 28.11.17, www.memoirecoloniale.be

(29) www.lalibre.be 07.12.17 ; PCF, compte rendu intégral, CRIC No35 -Educ.5 (2017-2018), Commission éducation, séance 7.12.17

□ □ □

SUGGESTIONS DE LECTURES SUR L'HISTOIRE DE L'AFRIQUE, LA COLONISATION ET LA COLONISATION BELGE

Unesco, *Histoire générale de l'Afrique*, 9 volumes disponibles ici : <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/general-history-of-africa/volumes/>

Hugon, Anne (dir.), *Histoire des femmes en situation coloniale*. Afrique et Asie, XXe siècle, Khartala, 2004.

Boukari-Yabara, Amzat, *Africa Unite !, Une histoire du panafricanisme*, La Découverte, 2014

Budagwa, Assumani, *La Belgique et la ségrégation des Métis du Congo belge et du Ruanda-Urundi* (1908-1960), 2014.

Catherine, Lucas, Promenade au Congo, *Petit guide anticolonial de Belgique*, Aden, 2010-2018.

Cooper, Frédérick, *Le colonialisme en question, théorie, connaissance*, histoire, Payot, 2010.

Joris, Lieve, *Mon Oncle du Congo*, Actes Sud, 2006.

Lachenal, Guillaume, *Le médicament qui devait sauver l'Afrique, un scandale pharmaceutique aux colonies*, La Découverte, 2015.

Lauro, Amandine, Coloniaux, ménagères et prostituées : *Au Congo belge* (1885-1930), Labor 2005.

M'Bokolo, Elikia, L'Afrique noire. *Histoire et civilisation*, 2 vol., en collaboration avec Sophie Le Callennec, éd. Hatier, Paris, 1992 – 2004.

Nzongola-Ntalaja, Georges, *The Congo from Leopold to Kabila*, Zed Books, 2002.

Wa Thiong'o Ngugi, *Décoloniser l'esprit*, La Fabrique Ed, 2011.

Merci à Elikia M'Bokolo pour ces suggestions de lectures.

« DE LA PROPAGANDE COLONIALE

Elikia M'Bokolo (EHES), nous livre son avis sur la version de l'histoire coloniale belge exposée dans le nouveau programme d'enseignement de la Communauté française. Il estime que l'enseignement imposé par ce programme serait « très grave par rapport à la création du lien social en Belgique ».

Interview réalisée par Arnaud Lismond-Mertes (CSCE)

Rendre l'enseignement de l'histoire coloniale belge obligatoire dans le secondaire ? Cette revendication du Collectif Mémoire Coloniale et Lutte Contre les Discriminations, actif en Belgique (1) est devenue une réalité, du moins dans notre enseignement technique et professionnel. En effet, la Communauté française Wallonie-Bruxelles a adopté, en 2014, de nouveaux « référentiels de compétences terminales et savoirs communs », notamment en histoire et en géographie pour ce type d'enseignement. Ceux-ci constituent désormais un prescrit minimal s'imposant aux programmes de l'ensemble des réseaux d'enseignement (2).

La volonté politique affichée lors de l'adoption de ces référentiels ? Que ceux-ci soient « plus précis, plus concrets, plus lisibles en termes de continuité, de finalités ». Pour la première fois, la colonisation et l'indépendance du Congo sont devenus des matières obligatoires pour tous les élèves du type d'enseignement concerné, mais ces référentiels ont également prévu que cette étude soit obligatoirement abordée à la lumière des concepts de « migration » et de « développement ». Dans un second temps, en 2015, la Communauté française a adopté son nouveau programme (3) pour son propre réseau (athénées), en application de ce référentiel. Ce programme prévoit qu'au sein du

nomie aux professeurs du secondaire pour l'élaboration de leurs cours. Il est entré en application en 2017. Elikia M'Bokolo est directeur d'études à l'école des Hautes Etudes en Sciences sociales (EHES) de Paris, Professeur d'histoire à l'Université de Kinshasa, Président du Comité scientifique de l'Histoire générale de l'Afrique (Unesco). Il est également le Coordinateur scientifique de l'exposition « Notre Congo – Onze Congo, La propagande coloniale belge dévoilée » initiée par CEC-ONG. Il livre à *Ensemble !* sa lecture critique des angles d'approche et du contenu de ce programme, y repérant une « erreur totale de perspective », des « lacunes et des manquements » et un « négationnisme » par rapport aux crimes coloniaux.

***Ensemble !*: La Communauté française Wallonie-Bruxelles a accordé une large place à l'enseignement de la colonisation du Congo dans le nouveau programme de son enseignement secondaire technique et professionnel. Quelle appréciation portez-vous sur le contenu de ce programme ?**

Je me réjouis que ce programme donne une place significative à l'étude de l'histoire de la colonisation belge et du Congo. C'est, de ce point de vue, un progrès par rapport à la situation antérieure, qui permettait aux enseignants de faire l'impasse sur ces sujets, en choisissant d'aborder plutôt la colonisation de l'Inde ou de l'Amérique latine... Cependant, ce programme prétend utiliser l'histoire pour éclairer les problèmes actuels, et il s'agit là d'un prisme déformant. Ainsi, le choix que fait ce programme d'étudier la colonisation belge du Congo en partant du concept de « migration » est une erreur totale de perspective. Au moment où Léopold II commence à s'intéresser à l'Afrique, l'ouvrage qui fait fureur dans toute l'Europe, et qu'il a certainement lu, est le livre de Paul Leroy-Beaulieu *De la colonisation chez les peuples modernes* (1874). La thèse de cet auteur libéral français est que la colonisation ancienne, comme celle de l'Amérique du Nord, est une colonisation par des hommes qui émigrent, mais que la « colonisation moderne », qui se met alors en place, est d'une toute autre nature, c'est une colonisation par les capitaux et le capitalisme.

Or, c'est bien de ça qu'il s'agit au Congo. Selon les chiffres cités par ce programme de la Communauté française, environ 3,500 Européens se trouvaient au Congo avant la Première Guerre mondiale. Cela repré-

Qui colonise le Congo ? Léopold II, entouré de grands capitalistes, c'est-à-dire l'Etat, à travers le déploiement de soldats. Il s'agit d'une colonisation politique, fondée sur l'utilisation maximale de la violence.

curus d'histoire de quatrième année de son enseignement technique et professionnel, environ treize heures soient dédiées à « la colonisation, la décolonisation » à travers l'étude des « relations entre colons et colonisés au Congo belge » et celle du « développement du Congo et de l'Afrique centrale de 1885 à aujourd'hui ». Ce programme tranche également par son caractère détaillé, qui est inédit, et qui laisse donc moins d'auto-

LE SOUS LA FORME DE SAVOIR ENSEIGNÉ ! »



Oeuvre civilisatrice : salut au drapeau.

Chromo, sans date, in exposition « Notre Congo/Onze Kongo », CEC ONG.

« Chaque matin, la journée commençait par le salut au drapeau belge suivi de l'appel des hommes adultes et valides du village puis la répartition des tâches quotidiennes, toutes d'utilité publique (entretien des routes, des ponts, travaux d'hygiène, etc.). »

(SEPTEMBRE 1941, VILLAGE DE SANDA), J.-M. DOMONT, UN TERRITORIAL AU PAYS DES SÈCTES POLITICO-RELIGIEUSES DU BAS-CONGO PENDANT LES ANNÉES 1939-1945, ACADEMIE ROYALE DES SCIENCES D'OUTRE-MER, 1988, P. 124.

sente, pendant ces trente premières années de colonisation, une immigration de 116 Européens par an. Ce qui se joue durant cette première colonisation, ce n'est donc pas essentiellement un mouvement migratoire. Qui colonise le Congo ? Léopold II, entouré de grands capitalistes, c'est-à-dire l'Etat, à travers le déploiement de soldats. Il s'agit d'une colonisation politique, fondée sur l'utilisation maximale de la violence. Cet exercice de la violence n'est pas imputable à une cruauté intrinsèque des colons. Mais ceux-ci arrivent dans un endroit où les populations ont leurs modes de vie propres, leurs manières d'être, leur économie, leurs productions, leurs échanges commerciaux... Ces colons sont là pour leur imposer de faire du jour au lendemain tout autre chose, de cueillir le caoutchouc, de rechercher l'ivoire... Evidemment, les populations s'y refusent. La coercition est donc intimement liée au fait que Léopold II veut coloniser, alors que les Belges n'émigrent pas et qu'on veut faire de l'argent.

A la veille de la Seconde Guerre mondiale, il y a entre 10.000 à 15.000 Belges et Européens au Congo, dont la superficie est de plus d'un million deux cent mille kilomètres carrés. Au moment de l'indépendance, il n'y a toujours que 90.000 Européens au Congo, Belges compris, pour quatorze millions de Congolais. La colonisation belge du Congo n'est donc pas une histoire de migration. Ce qui fait fonctionner le Congo belge, c'est l'Etat et, à partir de 1906, les grandes compagnies capi-

talistes, qui se développeront pleinement dès 1920. La colonisation belge du Congo, c'est donc la caricature du « colonialisme moderne » décrit à l'époque par Leroy-Beaulieu, puis par Rosa Luxembourg, Lénine et beaucoup d'autres, c'est-à-dire le capitalisme florissant qui s'empare de territoires. Dans leur excellent livre *Les trusts au Congo*, publié en 1961, Rosine Lewin et Pierre Joye ont démontré que la Belgique a pleinement accompli au Congo le programme de colonisation « moderne », avec une banque, la Société générale, qui détient 65 % des capitaux coloniaux. Ce n'est pas la population belge qui a colonisé le Congo, c'est la So-

La colonisation n'est pas le fait d'individus isolés : c'est un système qui opère, et c'est cela qu'il faut comprendre.

ciété générale et la famille royale qui l'ont fait, plus des missionnaires que l'on a envoyé évangéliser. Mettre en avant la question de la migration, c'est une erreur complète et c'est faire endosser aux colons la responsabilité des grandes compagnies capitalistes et de l'Etat qui ont organisé l'exploitation du Congo. On ne peut rien comprendre à la colonisation du Congo sans y reconnaître le rôle central joué par l'Union minière du Haut Katanga ainsi que par les banques belges et internationales. Ce programme verse dans un psychologisme de bas étage lorsqu'il impute l'exploitation à « la recherche du profit et au sentiment de supériorité des Européens empreint de racisme » (*sic*). La colonisation n'est pas le fait d'individus isolés, c'est un système qui opère et c'est ça qu'il faut comprendre.

L'angle choisi par ce programme pour aborder la colonisation belge du Congo en biaise fondamentalement la lecture. Ce n'est pas une erreur, c'est une faute. A tout le moins, c'est une interprétation fallacieuse. A cela s'ajoutent toute une série de fautes ponctuelles, ainsi que beaucoup de lacunes et de manquements. Ainsi, le programme indique que les « chefs de tribus » (*sic*) « cèdent » leurs terres à Léopold II. Il ne s'agit pourtant pas de « tribus », mais de véritables Etats que le colonisateur a rencontrés et démantelés. Par ailleurs, est-ce que, dans un système africain, un chef a le droit de donner des terres ? Non, la terre appartient à tout le monde et ne peut être aliénée. Les quelques rares chefs qui ont refusé ces accaparations des terres ont été purement et simplement exécutés par le pouvoir colonial. Le meilleur exemple en est M'Siri au Katanga. Ce qui n'est pas par un hasard, puisqu'on savait déjà que le Katanga produisait du cuivre, sous forme de croissettes ↗

⇒ et que les Européens recherchaient ce métal pour développer, entre autres, leur réseau électrique.

L'autre concept imposé par le programme pour aborder la colonisation belge du Congo est celui du « développement ». Jugez-vous ce choix plus pertinent ?

L'historien Joseph Ki-Zerbo disait à cet égard : « On ne développe pas, on se développe. » Le concept de développement apparaît dans le vocabulaire politique et économique après la Seconde Guerre mondiale, sous la houlette du président américain Truman, dans le contexte de ce qui est déjà la guerre froide. On dira alors aux peuples colonisés : « On ne va plus faire de

preuve en est que lorsque le Gouvernement belge veut protester contre les dirigeants du Congo il gèle leurs avoirs.

Le choix qui est fait par le programme d'imposer aux professeurs d'enseigner l'histoire de la colonisation belge seulement à partir des concepts de migration et de développement, tandis que l'histoire européenne est également abordée, par exemple, à la lumière des concepts de démocratie et d'autoritarisme, pose question. C'est comme s'il était entendu que les concepts de « démocratie » et de « droits de l'homme » n'étaient pas applicables pour lire la colonisation et l'histoire du Congo.

Le néocolonialisme est le vrai nom du « sous-développement », et c'est le vrai nom de la situation du Congo aujourd'hui.

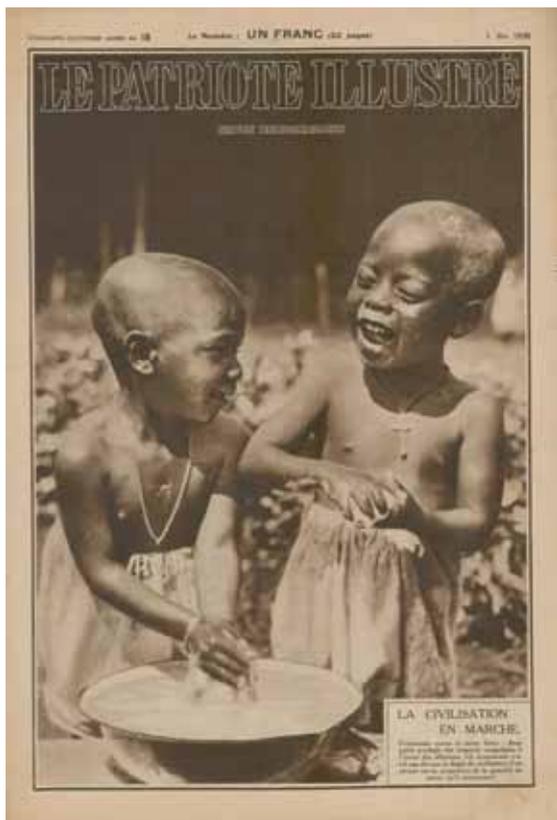
colonisation, on va faire du développement. » Quand on parle de « développement », on évoque immédiatement le « sous-développement ». On ne leur dit donc plus désormais « Vous êtes colonisés », mais « Vous êtes sous-développés et nous allons vous donner le développement ». La Belgique s'inscrit dans ce mouvement à travers l'adoption, en 1949, d'un « Plan décennal pour le développement économique et social du Congo belge ». Le programme fait un anachronisme patent en utilisant la problématique du développement pour la compréhension de la situation d'avant la Seconde Guerre mondiale, en la faisant remonter à l'origine de la colonisation. Ça ne tient pas du tout.

Quant à la structure de l'économie congolaise, elle n'a pas beaucoup changé jusqu'à Mobutu. Lorsqu'il décide que le Congo doit « reprendre en main son économie », il tape sur le petit capitalisme européen, notamment portugais, mais tout le reste ne change guère. Il est étonnant qu'un concept comme celui de « néocolonialisme » n'apparaisse pas dans cette partie du programme qui prétend traiter du développement du Congo jusqu'à aujourd'hui. C'est sous cette dénomination que l'analyse africaine de l'époque des indépendances a été exprimée par Kwame Nkrumah dans son livre *Le néocolonialisme, dernier stade de l'impérialisme* (1965). Le néo-colonialisme est le vrai nom du « sous-développement », et c'est le vrai nom de la situation du Congo aujourd'hui, même si ce ne sont plus seulement les Belges mais une autre forme du capitalisme mondialisé qui domine aujourd'hui l'économie du Congo. Au Congo, il n'y a pas d'entrepreneurs. Pourquoi ? Parce que le capitalisme étranger les a tués dans l'œuf, qu'il les empêche aujourd'hui d'émerger et dispose dans la bureaucratie de l'Etat congolais d'un partenaire très facilement corrompible. Ce capitalisme étranger n'a donc aujourd'hui pas intérêt à ce qu'il y ait un processus démocratique au Congo, car alors les élus légitimes du peuple feraient entendre leur voix sur le fonctionnement de l'économie. On verrait qui donne quoi à qui, où va l'argent et où il se trouve. Une bonne partie de cet argent se trouve en Belgique. La

Au-delà de la façon générale dont le programme aborde la colonisation belge du Congo, n'y a-t-il pas d'autres éléments de contenu de ce programme qui sont problématiques ?

En effet, lorsque le programme évoque les « exactions » ou les « abus » pour parler des mains coupées de la période léopoldienne, il sous-entend par l'emploi de ces termes qu'il s'agit de dérapages dans un système qui globalement fonctionne bien. Ce programme d'histoire convient qu'avant les révolutions nationales et libérales du début du XIXe siècle, en Europe, le modèle d'Etat existant était despotique. Il est interpellant qu'il ne reconnaisse pas qu'il y ait eu des despotismes ailleurs. Or, l'Etat colonial est par définition un état despotique, puisqu'il ne reconnaît pas les habitants en tant que citoyens mais seulement en tant qu'« indigènes », « sujets » dépourvus de droits essentiels. L'Etat peut donc en faire ce qu'il veut. Il peut leur arracher leurs terres, il peut les déporter d'un endroit à l'autre, il peut les forcer à travailler... Il ne s'agit donc pas d'« abus » ou d'« exactions », mais c'est le fonctionnement normal de l'Etat colonial. L'Etat colonial n'est même pas l'Etat d'ancien régime européen, car dans celui-ci le roi n'est pas le maître absolu. Tandis que l'Etat colonial créé au Congo se situe dans le prolongement du modèle d'Etat qui a été mis en place trois siècles auparavant sur le continent américain. Il voit le jour sur un territoire qui n'a aucune historicité commune. Pour que cet Etat tienne, et par exemple la frontière entre le Congo et l'Angola, il faut une coercition extrêmement violente, parce que des Etats préexistants débordaient de part et d'autre de la frontière. Un certain nombre d'historiens et de philosophes, comme par exemple Hannah Arendt, pointent les rapports entre l'avènement de ce type d'Etat colonial dictatorial, super puissant et qui ne rend de compte à personne, et l'émergence ultérieure du nazisme. Quand le programme de la Communauté française écrit que les entreprises minières « attirent la main-d'œuvre par des avantages comme les cantines, les dispensaires et hôpitaux, les écoles pour les enfants » (*sic*), c'est de la mythologie, c'est de la propagande ! Ce qui est mis en place est un système concentrationnaire pour la main-d'œuvre, dans lequel on déplace les travailleurs, on les enferme pour les faire produire et on leur concède des choses d'une façon paternaliste, pour qu'ils soient reconnaissants envers le maître.

Il y a aussi un problème quant aux sources historiques sur lesquelles s'appuie ce programme. Il fait comme si les Congolais ne pensaient pas, ne voyaient pas, ne réagissaient pas. Or nous avons, par exemple, des



1938. Enfants – savon.

La civilisation en marche : Couverture de presse, *Le Patriote Illustré*, 1938, in exposition « Notre Congo/Onze Kongo », CEC ONG

« *Frimousses noires et savon blanc : deux petits protégés des missions congolaises à l'heure des ablutions. Un économiste n'a-t-il pas dit que le degré de civilisation d'un peuple est en proportion de la quantité de savon qu'il consomme ?* » Dans les années 1950, l'utilisation du savon sera un des critères pour l'octroi à des Congolais du statut d' « évolué ».

captations cinématographiques coloniales de la Force publique où l'on entend les soldats congolais entonner des chants qui remontent à l'époque de l'Etat indépendant du Congo (ndlr : de 1885 à 1908) qui disent en lingala « Sanlongo aime le travail, nous sommes devenus les esclaves des Blancs, les Blancs sont en train de nous maltraiter ». Ça signifie que la population subit avec la colonisation une situation nouvelle qu'elle assimile à de l'esclavagisme. Ça n'a pas beaucoup changé jusqu'au milieu des années 1950.

Les Congolais ne restent pas passifs face à cette situation. Il y a des révoltes qui se produisent. Mais le programme n'en dit pas un mot. Il y a des révoltes localisées, qui ont été facilement réprimées par le pouvoir colonial, et puis il y a des mouvements de plus en plus importants, des mouvements populaires, par exemple au Bas-Congo en 1921. A ce moment, quelqu'un comme Simon Kimbangu dit : « La religion, on veut bien. Mais pas la vôtre, parce que la vôtre est associée au Diable. » Le Diable, c'est l'Etat. Kimbangu explique alors qu'il a reçu un message divin selon lequel : « Un jour, le Blanc sera noir et le Noir sera blanc. » Ce qui

veut dire, en clair, qu'un jour la colonisation va se terminer.

En 1931, une véritable insurrection populaire armée éclate chez les Pende, qui est une des plus grandes insurrections paysannes africaines de l'entre-deux guerres. Le même phénomène de mouvements divers de résistances et de révoltes contre un Etat despotique qui s'est produit en Europe se produit sous la colonisation au Congo. Si on ne perçoit pas ça, on va interpréter les mouvements démocratiques en Afrique et au Congo en niant qu'ils viennent de l'intérieur. Les rébellions de Mulele de 1963 s'inscrivent dans la suite logique de celle de 1931. La guerre dite de libération de Laurent Désiré Kabila est la suite des rébellions des années 1960. Et si, demain, il y a une autre révolution, je pense qu'elle ne sera pas enracinée dans les villes, beaucoup plus quadrillées par le pouvoir, mais probablement dans les zones rurales, où il y a une tradition locale de résistance. Notez par ailleurs que, contrairement à ce que prétend le programme, ce n'est pas une

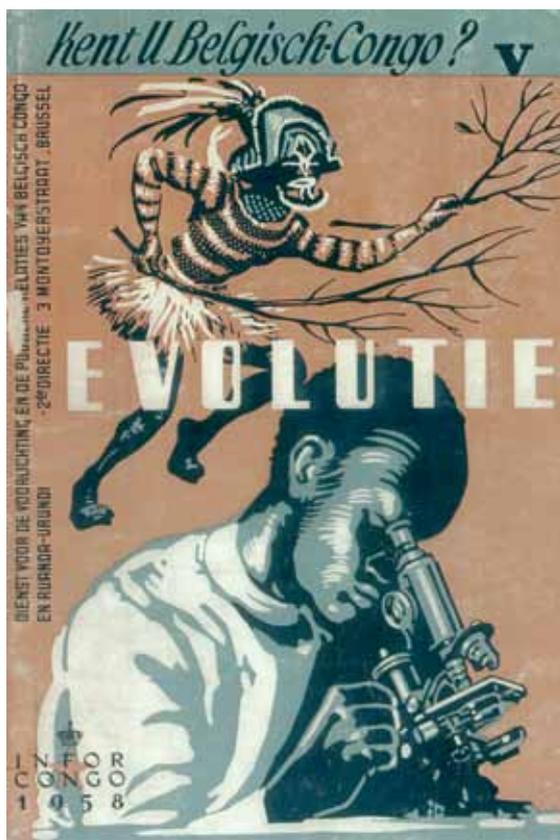
L'approche développée par le programme d'histoire de la Communauté française ne permettra ni aux jeunes de comprendre les situations de coexistences de populations d'origines diverses en Europe, ni ce qui se passe aujourd'hui en Afrique.

« élite » d' « évolués » qui arrachent l'indépendance. Kimbangu était un paysan. En 1959, il n'y pas une seule personne de l'« élite » qui soit morte pour l'indépendance. Ceux qui sont morts sont tous de pauvres « ploucs ».

L'approche développée par le programme d'histoire de la Communauté française ne permettra ni aux jeunes de comprendre les situations de coexistence de populations d'origines diverses en Europe, ce qui est à mon avis une question contemporaine, ni ce qui se passe aujourd'hui en Afrique. Par ailleurs, la bibliographie que le programme recommande aux enseignants est particulièrement indigente. Aucun des grands livres sur l'histoire de la colonisation et du Congo n'y est cité.

Le programme qualifie en passant de « diminution de la population durant la période léopoldienne » (sic) la dépopulation de plusieurs millions de personnes qui s'est produite dans la première phase du régime colonial. Il indique par ailleurs qu'après l'indépendance « le pouvoir tombe aux mains d'un dictateur : le général Mobutu » (sic), sans mentionner ni Lumumba ni les responsabilités des autorités belges dans le coup d'Etat... Est-ce que cela vous choque ?

La population a tellement « baissé » durant une première période qu'à l'époque beaucoup de gens, des Italiens, des Anglais, des Français, des Américains parlent de génocide, sans encore utiliser le mot, qui date de la Seconde Guerre mondiale. Dès 1890, l'Américain ↗



1958. *Evolutie* : Couverture de brochure, Inforcongo, 1958, in exposition « Notre Congo/Onze Kongo », CEC ONG

Brochure publiée à l'occasion de l'Exposition universelle 58 par l'Office de l'information et des relations publiques de la colonie. E. Vincke : « Les doctrines des géographes scolaires dérivent de deux options principales, l'évolutionnisme social et le biofatalisme. La première postule que les sociétés humaines progressent toutes le long d'une échelle morale et technique mais que certaines se sont arrêtées en chemin. »

⇒ George Washington Williams utilise pour qualifier ce qui s'y passe l'expression « crimes contre le genre humain ». Nous avons à Mbandaka des sources écrites qui évoquent cette dépopulation tragique. Il faut comprendre de quoi parlent les caricatures qui, environ de 1895 à 1920, évoquent les pendaisons, les villages abandonnés... c'est un système qui continue à se produire jusqu'au début des années 30. Quand les industries se mettent en place, le besoin colonial de main-d'œuvre s'accroît, mais la nature de l'Etat ne change pas. C'est un Etat qui repose sur la force, sur son appareil juridique et militaire, ainsi que sur un régime de ségrégation, qui vont demeurer au Congo jusqu'à l'indépendance. Comme le programme ne dit pas ça, il interdit de comprendre le phénomène Lumumba, qu'il ignore même purement et simplement, et notamment la lecture que celui-ci fait de la colonisation dans le discours qu'il prononce en tant que Premier ministre élu en juin 1960, à l'occasion de la proclamation de l'Indépendance. Il interdit de de comprendre pourquoi Lumumba a été assassiné et quelles sont les responsabilités des colonisateurs dans ce crime. Ça me paraît très grave.

Au Congo, nous sommes nombreux à introduire les

élèves à une lecture de la colonisation à partir d'une comparaison entre, d'une part, les discours de Léopold II, ou bien celui du Roi Baudouin du 30 juin 1960, et d'autre part le discours prononcé le même jour par le Premier ministre Lumumba. Nous leur montrons par ailleurs les réalités, les chiffres de salaires de l'époque... et nous leur demandons, quel discours décrit le mieux la situation. Nonante pour cent des élèves reconnaissent que c'est Lumumba qui disait justement les choses. Beaucoup reconnaissent également que ce qu'il dénonçait est toujours à l'œuvre aujourd'hui : des entreprises belges issues de la colonisation qui continuent d'opérer, d'autres entreprises utilisent les méthodes de la colonisation, confisquent des terres soi-disant « données » par l'Etat ou par les villages, mobilisent de la main-d'œuvre forcée... Pour ce qui est de Mobutu, il y a maintenant des biographies et des sources belges qui le décrivent (4). Il ne tombe pas du ciel et le pouvoir ne « tombe » pas dans ses mains par hasard. Il est issu de la Force publique, c'est-à-dire du système de violence coloniale, et a été travaillé par les services secrets belges. Derrière la mise à l'écart de Lumumba, son assassinat et la prise de pouvoir de Mobutu de 1961, il y a les services secrets belges, ceux des USA et de l'Otan. Mobutu est un produit du système colonial. Il est amusant de comparer des photos de Mobutu et de Baudouin en 1960-1963 : leurs coiffures, leurs costumes, leurs lunettes... C'est blanc-bonnet et bonnet-blanc ! Une commission d'enquête parlementaire belge a explicitement reconnu la « responsabilité morale » d'autorités belges dans l'assassinat de Lumumba, mais le programme n'en dit rien.

Comment qualifieriez-vous la vision de l'histoire de la colonisation belge dont ce programme prévoit l'enseignement ? Cécité ? Mensonge historique ? Histoire négationniste ?

Ce n'est pas de l'ignorance, c'est autre chose. Ce sont des images d'Epinal, c'est de la propagande coloniale qui continue de produire des effets sous la forme d'un savoir constitué et enseigné. Je pense que cette vision de la colonisation belge relève du négationnisme. C'est très en-deçà de ce que les sources et la recherche disent aujourd'hui. L'absence de référence à Lumumba, c'est clair que c'est du négationnisme. Ceux qui ont écrit le programme, ceux qui l'ont relu, ceux qui l'ont adopté ne s'en rendent peut-être pas compte. La colonisation allemande a été au moins aussi criminelle que la colonisation léopoldienne mais, à la différence des Belges, les Allemands l'ont reconnu. Par rapport à la création du lien social en Belgique, c'est quelque chose qui est très grave. Je n'imagine pas qu'aujourd'hui, en 2017, des professeurs d'histoire enseignent ce programme en Belgique. □

(1) www.memoirecoloniale.be

(2) Arrêté du gouvernement de la CFWB du 16-01-2014 publié au M.B. 17-04-2014 (annexe V), « confirmé » par décret du 4/12/2014.

(3) Administration générale de l'Enseignement. Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie Bruxelles. Programme d'études – Histoire – Enseignement secondaire ordinaire – Humanité professionnelles et techniques, 2e et 3e degrés. 466/2015/240. Notamment disponible sur www.enseignement.be

« UNE VISION PATERNALISTE DES AFRICAINS »

Pour Thierno Aliou Balde, du Collectif Mémoire Coloniale, l'organisation de l'enseignement de l'histoire coloniale belge prévue par les nouveaux programmes et référentiels de la Communauté française contribuera à mettre dans la tête des élèves l'idée de la « supériorité » du Blanc.

Interview réalisée par Arneaud Lismond-Mertes (CSCE)

Depuis quelques années, le Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations (CMCLD), actif en Belgique, s'est fait connaître par ses prises de positions et ses actions relatives à la mémoire et à l'histoire coloniale belge. Thierno Aliou Balde, chargé des relations externes du CMCLD, nous fait part du point de vue du Collectif qu'il représente sur la façon dont le nouveau référentiel d'histoire de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, et le nouveau programme de son réseau, organisent l'enseignement de l'histoire coloniale belge. Dénonçant le paternalisme vis-à-vis des Africains qui les inspire, il raille : « La Belgique doit être le seul pays au monde à publier un programme officiel d'enseignement qui aborde la décolonisation du Congo sans mentionner Lumumba! » Au-delà, il dénonce l'idée véhiculée par le programme que la colonisation aurait « développé » le Congo, la façon dont les « crimes contre l'humanité » commis au Congo y sont désignés comme de simples « abus » et y voit un enseignement qui « favorisera la reproduction, dans l'esprit des élèves, des stéréotypes hérités du colonialisme et des préjugés sur les Afro-descendants et les Blancs », notamment sur la « supériorité » des Blancs. Il appelle les responsables politiques et la ministre de l'Enseignement à faire réécrire complètement cette partie du référentiel et du programme d'histoire – ce que le CMCLD vient de demander formellement à la ministre dans une lettre ouverte (1).

Ensemble ! : Le Collectif Mémoire Coloniale et Lutte Contre les Discriminations (CMCLD) se présente comme « un mouvement décolonial et lutte permanente pour l'édification décoloniale » : qu'entendez-vous par-là ?

Thierno Aliou Balde : Notre collectif est un mouvement militant actif en Belgique, qui veut contribuer à débarasser notre société du racisme – et plus spécifiquement de la négrophobie –, des stéréotypes et des préjugés menant aux discriminations. Cela passe, selon nous, par un travail sur l'histoire et la mémoire de la colonisation. Dans cette perspective, nous menons des actions pour faire connaître l'histoire coloniale belge et sa face cachée, notamment à travers l'organisation de conférences et de visites guidées du patrimoine colo-

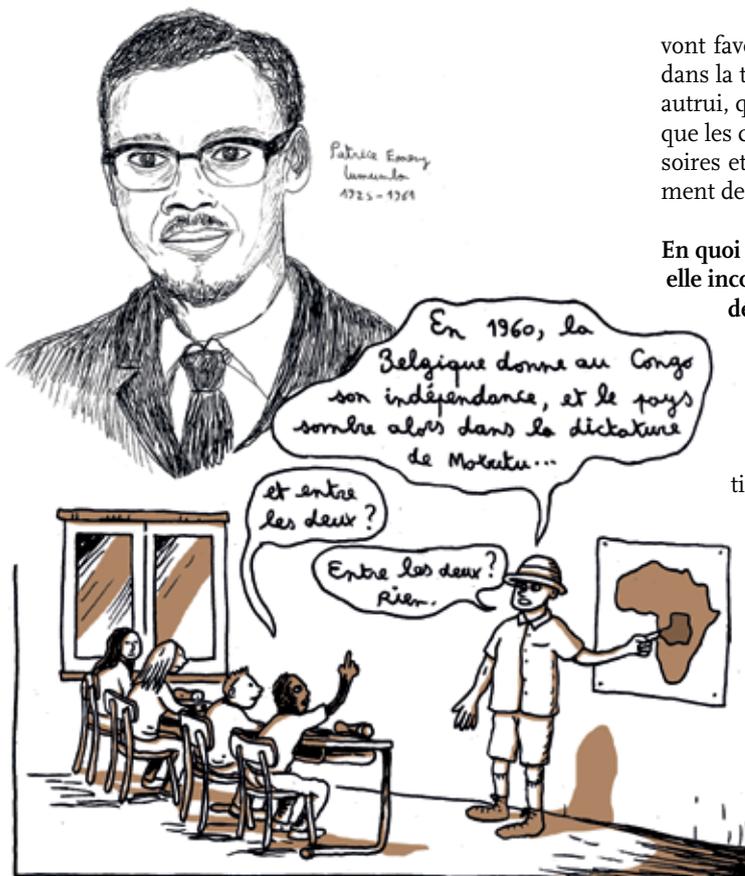
nial présent dans l'espace public. Nous militons pour la décolonisation de l'espace public. Avec d'autres acteurs, nous sommes à l'initiative de la pose de plaques commémoratives rendant honneur à la mémoire de Patrice Emery Lumumba, l'une étant prévue à Mons et l'autre à Ixelles. Nous revendiquons également que des places ou des rues lui soient dédiées...

Que pensez-vous de l'insertion de l'histoire de la colonisation belge dans le nouveau référentiel pour l'ensemble de l'enseignement secondaire qualifiant, ainsi que dans le programme de l'enseignement organisé par la Communauté française ?

La colonisation belge est désormais obligatoirement enseignée dans l'enseignement professionnel et technique, ce qui n'était pas nécessairement le cas auparavant. C'est une avancée qui va dans le sens de nos revendications. Malheureusement, le contenu de l'enseignement prévu pose problème. Tout d'abord, nous pensons qu'il n'est pas suffisant d'enseigner l'histoire coloniale du Congo. Il faut également enseigner l'Histoire générale de l'Afrique. Il faut cesser de présenter aux élèves l'histoire du Congo et de l'Afrique comme si elle commençait avec la colonisation, ce qui parti-

L'Afrique n'a pas besoin d'être « développée. Elle a besoin d'alliés pour participer à une histoire qu'elle doit écrire elle-même, sur la base de ses propres projets.

cipe de la vision de la propagande coloniale. Concernant le référentiel, le choix fait d'imposer l'utilisation du concept de « développement » pour aborder l'histoire de la colonisation belge nous paraît relever d'un point de vue paternaliste sur les Congolais, ce que nous condamnons. Le « développement », tout comme la notion « d'aide au développement » sont des mécanismes d'aliénation qui prolongent l'ambition initialement revendiquée par les colons d'apporter la « civilisation » aux Africains. Prétendre « développer » autrui, c'est



vont favoriser la propagation du racisme en instillant dans la tête des élèves l'idée qu'on peut « développer » autrui, que les Belges ont « développé » les Congolais, que les crimes commis contre les colonisés sont accessoires et donc que le Blanc est fondé d'avoir un sentiment de supériorité.

En quoi la mention de Patrice Lumumba vous paraît-elle incontournable pour aborder l'histoire de la décolonisation du Congo ?

Lumumba est une personnalité emblématique, qui incarne toutes les volontés congolaises de libération par rapport au joug colonial, et plus largement celles des peuples d'Afrique. Sa légitimité était telle qu'il n'y a eu d'autre solution pour les autorités belges que de l'écartier et de le faire assassiner pour préserver les intérêts des grandes compagnies. En faisant l'impasse sur Lumumba, on ne peut donner qu'une vision mensongère de la décolonisation du Congo. La Belgique doit être le seul pays au monde à publier un programme officiel d'enseignement qui aborde la décolonisation du Congo sans mentionner Lumumba ! Cela en dit long sur l'abus de l'histoire fait par ce programme et par une certaine historiographie belge. A l'inverse, en Guinée, le pays dont je suis originaire, Lumumba est, par

⇒ instaurer un sentiment de supériorité chez la personne qui « développe » ou aide, et un sentiment d'infériorité chez la personne qui reçoit. L'Afrique n'a pas besoin d'être « développée », ni « d'aide au développement », dont on connaît le résultat. Elle a besoin d'alliés pour participer à une histoire qu'elle doit écrire elle-même, sur la base de ses propres projets.

Ce référentiel et ce programme sont profondément imprégnés d'une vision paternaliste des Africains. Si les enseignants s'en inspirent pour leurs cours, cela favorisera la reproduction, dans l'esprit des élèves, des stéréotypes hérités du colonialisme, et de préjugés sur les Afro-descendants et les Blancs. Il faut que les autorités belges cessent de mettre dans la tête de la population, notamment à travers l'enseignement, que leur colonisation a eu des aspects positifs. Le nazisme est enseigné pour ce qu'il a été : un système dictatorial, un système criminel, un système de massacres génocidaires. De la même façon, il faut pouvoir aborder sans biaiser la réalité de la colonisation belge et des crimes coloniaux. Il faut mettre les mots adéquats sur ce qu'ont été la colonisation en général, et la colonisation belge en particulier, laquelle n'a pas duré une décennie, comme le nazisme, mais environ septante-cinq ans. Le programme de la Communauté française aborde la colonisation belge et la décolonisation du Congo sans mentionner l'existence du premier Premier ministre congolais élu, Patrice Lumumba, ni son assassinat, dont des autorités belges ont été responsables. C'est typique de son déni de la réalité de la colonisation, des résistances coloniales et des crimes coloniaux.

Tels qu'ils sont conçus, le référentiel et le programme

La Belgique doit être le seul pays au monde à publier un programme officiel d'enseignement qui aborde la décolonisation du Congo sans mentionner Lumumba !

panafricanisme, reconnu comme un héros. Lumumba est le symbole même de l'histoire de la colonisation et des espoirs de l'Afrique. En outre, son parcours personnel est proche de celui de nombreux Afro-descendants. Il connaît d'abord une situation d'aliénation coloniale, qui marque encore le livre qu'il écrit en 1956. Mais lorsqu'il rencontre les panafricanistes Nkrumah et Sekou Touré en 1958 à Accra, il change complètement de vision et réclame l'indépendance totale de son pays. C'est encore le chemin sur lequel nous marchons aujourd'hui. Lumumba est un authentique démocrate, dont la vie peut être donnée en exemple, non seulement aux Africains, mais aussi aux Belges.

Le programme de la Communauté française qualifie les crimes coloniaux belges, dont ceux de la période léopoldienne, « d'abus » ou « d'exactions ». Ces qualificatifs vous paraissent-ils corrects ?

Le terme « abus » est celui qui a été consacré pour parler des crimes coloniaux belges par le rapport de 1905 de la Commission d'enquête mise sur pieds par Léopold II lui-même... Ces termes ne reconnaissent les

crimes que pour mieux en minimiser la portée. Leur utilisation par le programme signifie que celui-ci perpétue la propagande coloniale et la négation de l'humanité des peuples colonisés. Si l'on souhaite décoloniser les mentalités et lutter contre les conceptions racistes en Belgique, il faut leur substituer des termes adéquats. Il faut reconnaître que le régime en vigueur au Congo était une dictature, depuis Léopold II jusqu'à l'indépendance, et que cette colonisation s'est faite à travers une succession de crimes contre l'humanité (massacres, mains coupées, sévices corporels et psychiques...). Globalement, la colonisation du Congo elle-même a été un crime contre l'humanité : l'ingérence dans la vie des colonisés, la destruction de leurs histoires, cultures et religions, la destruction de leur fonctionnement social pour installer une société qui leur est étrangère, au profit des colonisateurs.

Comment concevriez-vous un autre type d'enseignement de l'histoire du Congo et de la colonisation belge ? Le CMCLD adresse-t-il à cet égard des demandes précises aux responsables politiques ?

Tout d'abord, nous pensons que « ce qui se fait pour nous, sans nous, se fait contre nous ». Il n'est pas possible d'écrire une histoire objective de l'Afrique sans les Africains. C'est pourtant ce qui a été fait pour l'écriture de cette partie du programme de l'enseignement organisé par la Communauté française qui traite du Congo. Aucun Africain ou Afro-descendant n'a participé à son écriture, aucun n'a été sollicité pour sa relecture scientifique et aucun auteur africain n'est cité dans la bibliographie à laquelle il renvoie. L'écriture d'une histoire « décoloniale » de la colonisation ne peut se faire qu'avec une participation significative

des Africains eux-mêmes. On pourra ainsi poser les bases d'une histoire objective et d'une mémoire partagée. Pour le reste, le point de départ d'une réécriture de ce programme devrait être de rejeter les stéréotypes et l'approche paternaliste des colonisés, ainsi que l'idée que la colonisation ait été peu ou prou positive, comme le fait l'approche en termes de « développement ». Il faut par priorité confronter l'idée de la propagande coloniale, toujours agissante, que les colons apportaient la « civilisation » aux Africains. On peut, pour ce faire, s'appuyer sur l'Histoire générale de l'Afrique, qui a été rédigée par des historiens africains sous l'égide de l'Unesco. L'Afrique n'a pas attendu la colonisation européenne pour connaître la civilisation. La Charte du Mandé, que l'on fait remonter au 13^e siècle, est déjà une charte africaine des droits humains.

En conclusion, le Collectif Mémoire Coloniale et Lutte Contre les Discriminations demande que la Communauté française change de fond en comble la façon dont elle organise l'enseignement de l'histoire coloniale belge, et qu'elle aborde également l'enseignement de l'Histoire générale de l'Afrique. Il faut à la fois modifier le référentiel existant dans l'enseignement qualifiant, et réécrire totalement le programme élaboré par son réseau, validé sous la responsabilité de la ministre de l'Enseignement. Enfin, il faut rendre cet enseignement obligatoire dans l'enseignement général et technique de transition. □

(1) « Nos programmes scolaires ne doivent pas recycler la propagande coloniale ! » Lettre ouverte à Marie-Martine Schyns, ministre de l'Enseignement, 28 novembre 2017. www.memoirecoloniale.be

« REFUSER LES INJONCTIONS IDÉOLOGIQUES »

S'appuyant sur une réflexion concernant l'enseignement de l'histoire enracinée dans la pratique, Michel Staszewski, appelle à refuser les « injonctions idéologiques » contenues dans le nouveau programme d'histoire de la Communauté française.

Interview réalisée par Arnaud Lismond-Mertes (CSCE)

Au cours de sa carrière de professeur d'histoire qui vient de se terminer, Michel Staszewski a donné cours dans 17 écoles secondaires différentes. Il est l'auteur, avec B. Rey, du livre *Enseigner l'histoire aux adolescents – Démarches socio-constructivistes* (de Boeck 2010). Nous lui avons demandé de réagir à la découverte du nouveau programme d'histoire (1), entré en vigueur à partir de cette année scolaire 2017 – 2018 dans l'enseignement secondaire technique et profes-

sionnel organisé par la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Il l'a fait, en esquissant plus globalement sa conception de l'enseignement de l'histoire.

Michel Staszewski : Je suis critique par rapport à l'idée d'aborder l'histoire de la colonisation en pratiquant un soi-disant équilibre entre points « positifs » et « négatifs », qui me paraît relever de l'idéologie dominante. Pour comprendre des phénomènes comme la colonisa-

⇒ tion, la décolonisation ou le néocolonialisme, il faut s'efforcer de comprendre comment cela fonctionne et quels en sont les perdants et les gagnants... Ce qui me choque le plus dans ce nouveau programme, sans entrer dans son analyse fine, c'est qu'il impose l'enseignement d'un contenu détaillé sur le sujet traité (voir les extraits du programme, en p. 9). Sous le titre de « notions liées au concept », le programme présente une série d'éléments, dont des constructions explicatives, comme « factuels » et devant obligatoirement être enseignés. Or, dans la manière de présenter les choses il y a une injonction idéologique quant à leur lecture. Rien n'est tout à fait faux, mais le problème est ce qu'on choisit de dire et de ne pas dire, et comment on le dit. A lire ce programme, on ne voit pas où demeure l'autonomie du professeur.

Les programmes n'ont pas à induire de façon aussi précise le discours qui doit être tenu par les enseignants. Jusqu'à présent, on n'avait pas ce genre d'injonctions dans les programmes d'histoire, qui laissaient une grande liberté aux professeurs. Je pense qu'il faut refuser les injonctions idéologiques vis-à-vis des enseignants, tout comme il faut également refu-



tant en question – autrement dit en déconstruisant – ses idées préconçues (fausses ou insuffisantes) en les confrontant intellectuellement à des conceptions plus scientifiques que le professeur fait découvrir par divers moyens didactiques. Pour apprendre, il faut être en activité intellectuelle. Les enseignants constructivistes construisent donc des dispositifs didactiques (des « situations-problèmes »), qui sont, pour les élèves, des « énigmes » qu'ils ne pourront résoudre qu'en remettant en cause leurs préconceptions, en incorporant des savoirs ou des savoir-faire nouveaux. Ces situations-problèmes visent en fait à faire émerger dans la classe des « conflits socio-cognitifs », c'est-à-dire des confrontations entre les préconceptions des différents élèves et entre celles-ci et les savoirs scientifiques, apportées par l'enseignant. Dans cette conception, le discours du professeur n'intervient qu'une fois que les élèves ont été rendus réceptifs, du fait qu'ils ont eu des difficultés à résoudre une situation-problème en lien avec les apprentissages visés.

Un exemple parmi beaucoup d'autres : pour introduire l'histoire de la révolution industrielle, en cinquième année, j'écris au tableau l'expression « révolution industrielle », puis je demande aux élèves d'imaginer et de rédiger une définition de ce concept, dans laquelle il n'y aurait ni le mot « révolution » ni le mot « industrielle ». Les élèves le font seuls pendant quelques minutes, puis je leur demande de se concerter en petits groupes et d'essayer de se mettre d'accord sur une définition commune, qu'ils doivent rédiger. S'ils ne parviennent pas à un accord, ils peuvent produire plusieurs définitions. Et si des questions leur viennent à l'esprit pendant qu'ils discutent entre eux, je demande qu'ils les rédigent, et qu'elles soient communiquées à toute la classe par le biais d'un porte-parole désigné par chaque sous-groupe. Différentes définitions, souvent contradictoires vont dès lors être exprimées ainsi qu'une série de questions. C'est une manière de travailler à partir de leurs préconceptions. Ils ont déjà entendu le mot « révolution », ils ont déjà entendu le mot « industrie ».

L'enseignement de l'histoire doit viser à développer l'esprit critique des élèves, et non à leur apprendre ce qu'ils doivent penser sur l'Histoire.

ser les injonctions idéologiques des enseignants vis-à-vis des élèves. L'enseignement de l'histoire doit viser à développer l'esprit critique des élèves, et non à leur apprendre ce qu'ils doivent penser sur l'Histoire.

Vous plaidez, notamment dans votre livre, pour une approche socio-constructiviste de l'enseignement de l'histoire. Qu'entendez-vous par là ?

Pour les constructivistes, les cerveaux ne sont pas des « pages blanches » sur lesquelles les enseignants viendraient « écrire ». L'idée qu'il suffit que les élèves écoutent bien l'enseignant pour apprendre est fautive. Seuls les élèves déjà très bien outillés intellectuellement peuvent apprendre de cette manière-là. Si on veut que tous les élèves apprennent, et éviter de reproduire les inégalités sociales, il faut réfléchir à la façon dont les êtres humains (et donc les élèves) apprennent. Pour les constructivistes, on ne peut apprendre qu'en remet-

Certains, par exemple, ont comme préconception que la révolution industrielle, c'est quand les ouvriers se révoltent et cassent les machines... Cette façon de procéder est une façon de « créer l'énigme » et d'ainsi intéresser les élèves au sujet, de les amener à désirer en savoir plus... et donc à devenir demandeurs des éléments de réponse que le professeur peut apporter aux questions qu'ils se posent désormais à propos des

savoirs dont l'apprentissage est visé par l'enseignant. Je pense que la question la plus fondamentale pour l'enseignement n'est pas « qu'est-ce qu'on enseigne », mais « comment on l'enseigne » ... Même si les deux sont évidemment liés. □

(1) CFWB, programme 466/2015/240 disponible sur www.enseignement.be

« PEUT-ÊTRE Y AURA-T-IL DES AJUSTEMENTS À FAIRE... »

Stéphane Adam est inspecteur des cours d'histoire au ministère de l'Enseignement de la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Il situe le processus qui a conduit à l'adoption de nouveaux programmes d'histoire et indique que ceux-ci peuvent toujours être modifiés.

Interview réalisée par Arnaud Lismond-Mertes (CSCE)

Le service de l'Inspection inter-réseaux joue un rôle important dans la régulation de notre système d'enseignement. Il a notamment pour mission de contrôler le respect des programmes d'études. Au sein de ce service, Stéphane Adam est en charge de l'Inspection des cours d'histoire. Nous l'avons rencontré et lui avons demandé de nous expliquer comment était organisé l'enseignement de l'histoire dans notre enseignement ainsi que le cheminement, auquel il a été associé, qui a abouti à l'élaboration de nouveaux programmes d'histoire.

Ensemble ! : Comment se structure l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement primaire et secondaire en Communauté française ?

Stéphane Adam : Dans l'enseignement primaire, l'initiation à l'histoire est dispensée sans que ce soit fixé dans un créneau horaire précis. En première et seconde années du secondaire, un cours d'éveil à la formation historique est organisé à raison de deux heures par semaine. Il s'intéresse essentiellement au mode de vie des gens à travers les temps. De la troisième à la sixième année, il faut distinguer la situation selon les formes d'enseignement. Dans l'enseignement général et technique de transition, les cours d'histoire sont donnés à concurrence de deux heures par semaine. Dans l'enseignement professionnel et technique de qualification, l'enseignement de l'histoire occupe une période de cours par semaine. Les réseaux organisent un peu différemment l'enseignement de l'histoire. Concernant l'enseignement général et technique de transition, il est dispensé de façon séparée et avec un professeur spécifique dans tous les réseaux. Dans l'enseignement professionnel et technique de qualification, il en est de même, sauf dans le réseau libre catholique, qui a choisi

de le dispenser dans ces formes d'enseignement de façon regroupée avec la géographie. En théorie, les cours d'histoire sont donnés jusqu'à la troisième année par des régents formés dans les écoles normales (sections pédagogiques des Hautes-Ecoles), et à partir de la quatrième année par des licenciés (masters) en histoire, ou par des titulaires d'un diplôme apparenté (licenciés/masters en histoire de l'art...).

Le référentiel définit ce qu'il faut enseigner (« quoi enseigner »), tandis que les programmes des réseaux définissent le « comment enseigner ».

Qui détermine ce qui est enseigné dans le cadre des cours d'histoire ?

Les programmes de cours sont fixés par les différents réseaux (celui de l'enseignement libre catholique, celui des communes et des provinces et celui organisé par la Communauté française). Ces programmes de cours doivent tous répondre aux attendus d'un référentiel commun, adopté au Parlement de la fédération Wallonie-Bruxelles en 1999 pour l'enseignement général, et en 2014 pour l'enseignement technique de qualification et professionnel. Pour faire simple, disons que le référentiel définit ce qu'il faut enseigner (« quoi enseigner ») tandis que les programmes des réseaux définissent le « comment enseigner », détaillent au besoin les contenus et fixent les méthodes pédagogiques. Concernant le nouveau référentiel d'histoire concernant l'ensei- ↗



PO, RÉSEAUX, FORMES D'ENSEIGNEMENT

La Constitution belge garantit la liberté de l'Enseignement. En Communauté française Wallonie-Bruxelles, le **pouvoir organisateur** (PO) d'un établissement d'enseignement est l'autorité qui en assume la responsabilité. Les pouvoirs organisateurs sont **officiels** (publics) ou **libres** (privés). Les pouvoirs orga-

nisateurs officiels sont la Communauté française Wallonie-Bruxelles, les provinces, les villes et communes... Les pouvoirs organisateurs sont structurés en quatre **réseaux** : la Communauté française Wallonie-Bruxelles, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre subventionné

confessionnel et l'enseignement libre subventionné non confessionnel. L'enseignement secondaire ordinaire comprend quatre **formes d'enseignement** : général, technique, artistique et professionnel. L'enseignement secondaire se subdivise en trois **degrés** de deux ans chacun.



1949. Du sauvage au citoyen.

Couverture de livre et pages intérieures, Congo de Cauvin et Latouche, Ed. Elsevier, Bruxelles-Amsterdam, 1949, in exposition « Notre Congo/Onze Kongo », CEC ONG.

⇒ gnement professionnel et technique de qualification, il a été rédigé par un groupe composé d'enseignants et de représentants de tous les réseaux dont, en tant qu'Inspecteur inter-réseaux, j'ai assumé la présidence. Par rapport aux programmes, le seul rôle de l'inspection est de valider la correspondance entre leur contenu et les attendus des référentiels. Au-delà, nous ne nous prononçons pas sur les programmes eux-mêmes. Si vous avez des questions relatives au contenu des programmes, il faut vous adresser à ceux qui, au sein de chaque réseau, en sont les auteurs ou en assument la responsabilité.

Quelle est la liberté des enseignants par rapport aux programmes ? Comment ce qu'ils enseignent est-il (ou non) contrôlé ?

Le programme, c'est en quelque sorte le « contrat de travail » de l'enseignant. Il doit le respecter. La loi donne notamment à l'Inspection la mission de le vérifier. Les inspecteurs assistent donc régulièrement à

des leçons, analysent les documents des élèves et des professeurs et vérifient que ceux-ci respectent le programme de leur réseau, en termes de couverture des différents chapitres, de pédagogie et de méthodologie. L'évaluation du niveau des études et des enseignants relève également de la responsabilité du chef d'établissement. Les rapports de l'Inspection sont envoyés au chef d'établissement. Sur cette base, ce dernier peut demander aux professeurs de rectifier certaines choses, leur proposer de bénéficier du soutien d'un conseiller pédagogique propre au réseau, en sorte de satisfaire aux exigences de l'Inspection.

Michel Staszewski, qui vient de terminer une carrière de professeur d'histoire, estime que le caractère excessivement détaillé du nouveau programme d'histoire de la Communauté française porte atteinte à l'autonomie intellectuelle des professeurs (lire page 21). Comment recevez-vous cette critique ?

Pour les référentiels, c'est le politique qui a exprimé la demande d'une plus grande précision des savoirs et des attendus, notamment au Parlement. Tous les programmes rédigés par les réseaux respectent le référentiel, et certains programmes vont au-delà. Que ce soit contraignant, c'est un fait. Si vous interpelliez les réseaux à ce propos, ils vous répondraient peut-être que la Constitution et le Pacte scolaire reconnaissent la liberté d'enseignement et du choix des méthodes pédagogiques, mais que celle-ci est attribuée aux pouvoirs organisateurs, et pas aux enseignants à titre individuel. Avec les anciens référentiels, dans certains réseaux, des enseignants se plaignaient du manque de clarté par rapport à ce qu'on attendait d'eux. Est-ce que, concernant les nouveaux programmes, le balancier est allé trop loin dans l'autre sens, en aboutissant parfois à un excès de précision et de prescription ? Il faudra le juger à l'usage. L'application de ces nouveaux programmes vient de commencer. Peut-être y aura-t-il des ajustements à faire aux programmes suite aux retours venant du terrain ou de la société ? Concernant le programme de l'enseignement organisé par la Communauté française, la responsabilité relève de son pouvoir organisateur, c'est-à-dire le ministre de l'Enseignement.

Pour le moment, le nouveau référentiel et le nouveau programme d'histoire ne concernent que l'enseignement de type professionnel ou technique qualifiant. Une démarche similaire est-elle prévue pour l'enseignement général ?

Sous la législature précédente, il y a eu une volonté politique de donner un contenu plus précis aux référentiels

de l'enseignement qualifiant, qui étaient jusque-là restés fort vagues. Cela a également été fait dans l'enseignement général, mais pas pour l'histoire. En effet, le gouvernement actuel, dans le cadre du « pacte d'excellence », a pour projet de porter le tronc d'enseignement commun à tous les élèves jusqu'à la troisième année de l'enseignement secondaire (y comprise). Dans l'attente de la décision quant à l'application de cette réforme, et donc sans savoir si le cursus va s'étaler sur trois ou sur quatre années de cours, il est difficile de faire un référentiel pour les deuxième et troisième degrés. La rédaction de ce nouveau référentiel est donc postposée.

Le référentiel d'histoire adopté pour l'enseignement professionnel et technique de qualification impose de lier l'étude de l'histoire de la colonisation belge au concept de migration et de développement. Selon Elikia M'Bokolo ce choix traduit une erreur de perspective totale, vu que la colonisation du Congo n'est pas essentiellement une histoire de migration (lire en p. 14). Il pointe également l'anachronisme qu'il y aurait à lire la colonisation belge d'avant 1945 avec la grille de lecture du « développement ». Qu'en pensez-vous ?

J'entends bien la critique. La rédaction des référentiels est un exercice difficile, car le parti qui a été pris est de lier l'étude des thématiques historiques à des concepts d'aujourd'hui. La démarche générale choisie est d'enseigner l'histoire pour éclairer des enjeux d'aujourd'hui, en l'occurrence les disparités entre le Nord

et le Sud. Il peut y avoir un certain anachronisme dans l'utilisation qui est faite ici du concept de « développement ». Mais ce concept n'est pas seulement lié à la perception des années 1960 ou à celui d'indice de développement. On pourrait très bien avoir, par exemple, un concept de développement culturel pour l'Antiquité grecque. Quant à passer par le concept de migration

L'application de ces nouveaux programmes vient de commencer. Peut-être y aura-t-il des ajustements à faire suite aux recours venant du terrain ou de la société ?

des Belges pour étudier la colonisation du Congo, il est exact que c'est un exercice un peu périlleux. Mais l'intention des auteurs du référentiel est différente : il s'agissait de partir de la réalité d'aujourd'hui, les migrations vers l'Europe des populations d'Afrique, pour en déterminer les causes et replonger dans leurs racines historiques.

Si le référentiel avait plutôt choisi de lier l'étude de la colonisation belge aux concepts de « démocratie » et « d'autoritarismes », cela n'aurait-il pas jeté sur l'objet de l'étude un tout autre éclairage ?

Je peux partager votre point de vue. On aurait également pu choisir le concept d'identité culturelle. □

« CETTE CRITIQUE EST TOTALEMENT INFONDÉE »

Estelle Duchesne a participé à la rédaction du nouveau programme d'histoire de son réseau. Elle opte pour l'utilisation des termes « tribus », « cessions de terres », « abus », « exactions », « diminution de la population », etc. pour enseigner l'histoire de la colonisation belge.

Interview réalisée par Arnaud Lismond-Mertes (CSCE)

Le nouveau programme d'histoire destiné à l'enseignement qualifiant organisé par la Communauté française, d'application depuis cette année, prévoit de consacrer une partie importante des cours d'histoire de 4^e année à l'étude de la colonisation belge du Congo et à sa décolonisation (1). Ce programme fait débat quant à sa précision, mais aussi quant à son contenu. Elikia M'Bokolo (EHSS) nous a indiqué à ce propos : « Ce sont des images d'Epinal, c'est de la propagande coloniale qui continue de produire des effets sous la forme d'un savoir constitué et enseigné. Je

pense que cette vision de la colonisation belge relève du négationnisme » (lire en p. 14). Nous avons sollicité la réaction d'Estelle Duchesne, l'une des rédactrices de ce programme, formatrice au Centre d'autoformation et de formation continuée de l'enseignement de la Communauté française (CAF).

Ensemble ! : Comment le dernier programme d'histoire de l'enseignement organisé par la Communauté française Wallonie-Bruxelles a-t-il été élaboré ?

Estelle Duchesne : Comme pour tous les programmes, ↗

⇒ nous sommes partis des prescrits référentiel préparés en inter-réseaux et adoptés par le gouvernement (*lire l'interview de S. Adam en p. 23*). Sur cette base, un groupe de travail a été constitué pour rédiger le programme, comprenant des enseignants, le conseiller pédagogique du réseau et un inspecteur d'histoire honoraire. Une fois le programme rédigé, nous en avons envoyé certaines parties pour relecture à une série d'experts, en fonction de leurs compétences spécifiques et de leurs disponibilités. Les parties sur le Congo ont été envoyées à Anne Cornet, du Musée royal de l'Afrique Centrale (MRAC), les parties relatives au thème des « migrations » à Anne Morelli (ULB), celles sur l'économie à Ludo Bettens (IHOES)... Nous avons intégré leurs remarques et, ensuite, le programme a été approuvé par le Comité de validation interne du réseau,

LA « RELECTURE » D'ANNE CORNET

« Je n'ai pas participé à la relecture du programme de la CFWB, mais simplement fait quelques suggestions sur une seule fiche (et suite à une demande téléphonique). Je n'ai donc pas participé à la conception ni à la rédaction ou relecture de ce programme, et je ne peux donc vous en dire davantage, n'en ayant pas de vue d'ensemble ni détaillée. »

Anne Cornet, chef de travaux au MRAC, courriel du 14.11.17

estime qu'il ne laisse plus assez de place à l'autonomie des enseignants. Cette critique vous paraît-elle fondée ?

Le programme reprend les contraintes fixées par le référentiel arrêté par le gouvernement et confirmées par le Parlement, tels les thèmes, concepts ou repères temporels à aborder. L'explicitation des savoirs liés aux moments-clés, qui figure dans le programme, est constituée de notions destinées à l'enseignant. Il est chargé de les mettre à jour en fonction de l'historiographie et de l'actualité. Cette explici-

tion vise à garantir une certaine égalité par rapport à l'enseignement dispensé aux élèves. Par ailleurs, le contenu du programme doit être vu par le professeur, mais il n'est pas limitatif. Notre objectif a été de donner à l'enseignant des éléments pour construire ses cours, de le guider, de lui donner un cadre et des balises. En outre, l'enseignant est l'acteur de la transposition didactique du programme, c'est à lui d'inventer les situations d'apprentissage pour ses élèves, des problématiques à débattre et à traiter au travers de traces d'époque et de travaux d'historiens... Le retour que nous recevons des enseignants est qu'ils ne se sentent pas du tout bridés, mais plutôt aiguillés et rassurés par les notions développées dans ce programme. En effet, la période contemporaine sur laquelle il se centre n'était pas familière pour beaucoup des enseignants – en général des régents qui, jusqu'ici, travaillaient plutôt sur l'Antiquité, le Moyen-Âge ou les Temps modernes – chargés de le dispenser.

Parlons de l'approche choisie par le programme. Pour Elikia M'Bokolo (EHES) (*lire en p. 14*), partir des concepts de « migration » et de « développement », comme le fait le programme, est une « erreur fondamentale » de perspective pour aborder la colonisation

Nous n'avons pas été invités à réfléchir à la pertinence des concepts autour desquels s'articule l'approche de la colonisation belge du Congo : ce choix nous a été imposé par le gouvernement.

qui agit sous la responsabilité du directeur général de l'Enseignement organisé par la Communauté française. Enfin, la conformité du programme avec le référentiel a été validée par une commission ad hoc inter-réseaux puis, *in fine*, par la ministre de l'Enseignement.

Sur la forme, ce programme se singularise par rapport aux précédents par la précision de son contenu. A cet égard M. Staszewski, professeur d'histoire (*lire en p. 21*)



EXACTIONS OU CRIMES CONTRE L'HUMANITÉ ?

Vol des terres et des ressources naturelles. Pillages. Massacres de populations civiles. Dépopulation massive. Millions de victimes. Travail forcé. Déportations. Relégation. Atrocités. Emprisonnements arbitraires. Vol d'enfants. Tortures. Fouet. Ségrégation raciale. Apartheid. Spoliation. Exploitation économique. Confiscation du pouvoir politique. Absence de droits civils et politiques. Disparitions forcées de personnes. Assassinats politiques ciblés. Destruction d'ordres

sociaux et de cultures. Déshumanisation. Racisme... Comment nommer adéquatement tout cela ? « Exactions » ou « Crimes contre l'humanité » ?

« EXACTION n. f. XIII^e siècle. Emprunté du latin *exactio*, « action de faire rentrer (de l'argent) », puis « recouvrement d'impôt », de *exigere*, au sens de « faire payer » (voir *Exact*).

1. Action par laquelle une personne ou une autorité exige par intimidation

une contribution qui n'est pas due ou des droits supérieurs à ceux qui sont dus. Le plus souvent au pluriel. Les exactions de Verrès sont célèbres. 2. Au pluriel. Actes de violence, de pillage, sévices commis, généralement par une armée, à l'égard d'une population. Il est rare qu'une guerre de conquête ne s'accompagne pas d'horribles exactions. »

Dictionnaire de l'Académie, neuvième édition.

belge du Congo...

Nous n'avons pas été invités à réfléchir à la pertinence de ces deux concepts autour desquels le programme articule l'approche de la colonisation belge du Congo, puisque ce choix nous était imposé par l'arrêté du gouvernement qui énonce le référentiel applicable à tous les réseaux. Notre programme ne pouvait y déroger. Nous avons fait ce qui était attendu de nous : appliquer le référentiel.

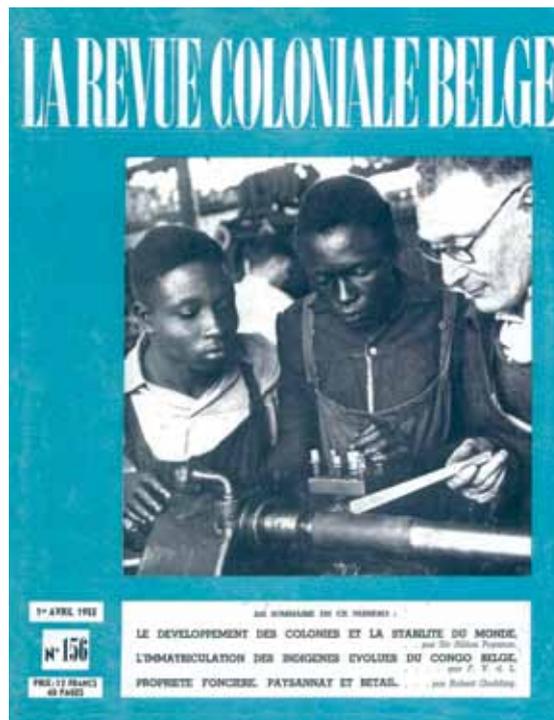
Sur le contenu même du programme, Elikia M'Bokolo estime qu'il s'agit d'une collection d'« images d'Épinal » sur la colonisation, et d'une vision négationniste par rapport aux crimes coloniaux belges, notamment dans le choix du vocabulaire utilisé (« tribus », « cessions de terres », « abus », « exactions », « diminution de la population » ...) mais aussi par rapport à l'assassinat de Patrice Lumumba, qui n'est pas mentionné.

Il n'y a aucune visée « négationniste » dans ce programme ; je suis choquée par le terme utilisé, manifestement outrancier.

Est-ce une critique que vous pouvez entendre ?

Il n'y a aucune visée « négationniste » dans ce programme, je suis choquée par le terme utilisé qui est manifestement outrancier. Le vocabulaire que nous avons utilisé est intégralement emprunté aux ouvrages scientifiques émanant d'historiens universitaires belges (tel Jean Stengers) ou aux outils pédagogiques qui existent comme ceux du Musée royal de l'Afrique Centrale de Tervuren, ou celui rédigé par Anne Cornet et Nathalie Tousignant *500 ans de colonisation au Congo*, mais également aux ouvrages d'historiens congolais, notamment l'*Histoire générale du Congo* d'Isidore Ndaywel è Nziem. Cette critique est totalement infondée. Les termes « abus » et « exactions », dont on reproche l'utilisation dans le programme, appartiennent au champ sémantique des spécialistes de l'histoire coloniale (lire les extraits de « Histoire générale de l'Afrique », t. 7, publication de l'Unesco, p. 202). La définition du terme « exactions » est la suivante : « Actes de violence, de pillage, de sévices commis, généralement par une armée, à l'égard d'une population » (Dictionnaire de l'Académie française, version de 1986), ce qui démontre l'outrance de l'accusation de négationnisme.

Comment expliquez-vous que le programme aborde la « colonisation et la décolo-



1952 – Développement. Couverture de revue, *La revue coloniale*, 1952, in exposition « Notre Congo/Onze Kongo », CEC ONG

« On peut suivre les avatars des prises de positions quant au fait de la colonisation. Au cours d'une première période, c'est une apologie directe de la possession et de l'exploitation des richesses. Ensuite, c'est l'apologie de l'œuvre humanitaire et économique, où de la mise en valeur et des âmes et des biens matériels. Enfin, c'est l'apologie du développement en son sens actuel », Edouard Vincke, *Géographes et hommes d'ailleurs, analyse critique des manuels scolaires*, 1985, p. 79.

« nisation » du Congo belge sans mentionner Lumumba, Premier ministre élu en 1960, et assassiné peu après ?

La relation événementielle des faits relatifs à l'indépendance (les conférences belgo-congolaises, le rôle des partis, la révolte de 1959, les faits du 30 juin et des jours qui ont suivi, la rébellion de la Force publique, la sécession du Katanga...) n'était pas pertinente au regard du référentiel. Si on avait mentionné Lumumba, il aurait fallu mentionner Kasa-Vubu, Tshombé... et d'autres partis qui ont joué un rôle dans l'indépendance. La référence à Lumumba figure dans l'outil pédagogique mis à disposition par notre réseau et, en cas de révision du référentiel, elle pourrait être développée dans notre programme. □

1979. MOBUTU, VU PAR UN MANUEL SCOLAIRE BELGE

« Les effets néfastes des troubles de l'indépendance sont oubliés, et, le coton excepté, toutes les productions se sont accrues très nettement. Le pouvoir fort du général Mobutu depuis 1965 a permis un progrès réel de l'économie congolaise. »

Paul Hancisse, *Douze pays, deux milliards d'hommes*. Manuel scolaire de géographie, La Procure, 1979, p.181 (cité par Edouard Vincke, *Géographes et hommes d'ailleurs, analyse critique des manuels scolaires*, 1985, p. 78).

(1) Programme 466/2015/240 disponible sur www.enseignement.be

« LE CHANGEMENT EST

Pour Catherine Moureaux (PS), il est important pour le lien social en Belgique que l'enseignement de l'histoire coloniale belge soit dispensé à tous les élèves. Elle soutient également les demandes de révision du contenu du référentiel et du programme.

Interview réalisée par Arnaud Lismond-Mertes (CSCE)

En 2016, Catherine Moureaux, députée PS à la Communauté française Wallonie-Bruxelles, avait plusieurs fois interpellé la ministre de l'Enseignement, en plaidant pour que tous les élèves étudient obligatoirement l'histoire coloniale belge, ce qui n'est pas encore acquis dans l'enseignement général. Aujourd'hui, nous lui avons demandé de réagir aux revendications émises par le Collectif Mémoire coloniale et lutte contre les discriminations concernant l'approche de l'histoire de la colonisation belge prévue par le nouveau référentiel des compétences terminales de l'enseignement qualifiant et par le nouveau programme de l'Enseignement organisé par la Communauté française.

Ensemble ! : La partie relative à l'enseignement de l'histoire coloniale belge du nouveau référentiel de compétences de la Communauté française pour l'enseignement qualifiant, ainsi que celle du programme de ce réseau font débat. Le Collectif Mémoire coloniale et lutte contre les discriminations juge notamment qu'elles s'inscrivent dans le prolongement de la propagande coloniale, et qu'il faut les modifier. Ces critiques vous interpellent-elles ?

Je voudrais d'abord situer le point de vue à partir duquel j'aborde ce sujet. Par ma formation, je suis médecin généraliste, donc ni pédagogue, ni historienne... ce n'est donc pas en tant qu'« experte », mais plutôt en tant que députée préoccupée par le lien social et par le vivre ensemble, que je me sens concernée par cette question. Je suis à l'écoute notamment de la préoccupation exprimée par de nombreux Afro-descendants de Belgique par rapport à l'insuffisance de l'enseignement de l'histoire coloniale belge à l'école. Une récente étude de la Fondation Roi Baudouin vient étayer ce que j'explique depuis 2016 sur ce point. Dans l'étude 91 % des personnes Afro-descendantes interrogées estimaient que l'histoire coloniale belge devrait être enseignée à l'école (1). Bien entendu, c'est un enjeu citoyen important pour tous les élèves, quelles que soient leurs origines, mais nous devons pouvoir entendre les Afro-descendants lorsqu'ils nous disent que cette méconnaissance de l'histoire commune est un problème pour les relations entre les descendants des uns et des autres. La société belge continue à entretenir des récits historiques qui présentent l'histoire de la colonisation belge comme la relation entre des « colons » européens « supérieurs » et des peuples « indigènes » « inférieurs » auxquels la

« civilisation » aurait été apportée. La perpétuation des stéréotypes identitaires issus de la colonisation n'est pas sans lien avec les discriminations multiples que les personnes d'origine subsaharienne connaissent en Belgique, dont de nombreuses études ont établi l'importance. L'enseignement de l'histoire coloniale belge à l'école devrait être l'occasion de déconstruire ces préjugés hérités du colonialisme.

Suite aux critiques émises, j'ai lu le référentiel et le programme en question. Il faut d'abord souligner, comme d'autres l'ont fait, le côté positif de ce référentiel et de ce programme. Pour la première fois, à ce stade seulement pour l'enseignement qualifiant, il est prévu que l'enseignement de l'histoire de la colonisation belge soit obligatoire pour tous les élèves, et une place significative lui est attribuée. Ça me paraît positif et ne doit pas être perdu de vue. Cela dit, concernant le contenu du référentiel, je comprends que le choix d'aborder l'histoire coloniale belge uniquement par le biais de la « migration » et du « développement » puisse être considéré

La vision passéiste de l'histoire de la colonisation, selon laquelle la Belgique aurait « apporté la civilisation aux Congolais » n'a plus aujourd'hui une large base sociale.

comme une approche partielle du sujet. L'approche de la colonisation en termes de « développement » n'aide sans doute pas les élèves à sortir de schémas coloniaux paternalistes relatifs à la prétendue « supériorité » des uns et « infériorité » des autres. D'autres parties du programme, qui concernent l'Europe, ont pour thématique les « droits et libertés » et se réfèrent aux concepts de « démocratie » et de « totalitarisme ». J'entends bien ceux qui font remarquer que ces concepts auraient été plus judicieux pour mettre en lumière l'histoire de la colonisation belge, et je rejoins leur appréciation. Je pense donc qu'il faut maintenir l'obligation d'aborder le sujet dans le programme et en faire évoluer le contenu dans un sens totalement opposé à une vision paternaliste. Il faut mettre les mots adéquats sur les crimes coloniaux qui ont été commis, décoder la propagande coloniale et permettre de tracer le chemin d'une

POSSIBLE »

A nos marraines de Belgique. Carte postale, Ed. Oeuvre des Missions, sans date, in exposition « Notre Congo/Onze Kongo », CEC ONG.

Des enfants Congolais « parrainés » par l'entremise des missions remercient leurs bienfaitrices.

vision partagée sur cette histoire commune. J'ajoute que pour construire ce nouveau regard sur cette partie de l'histoire, il me semble que les concepteurs des référentiels et des programmes seraient bien inspirés de faire appel, au-delà des experts « belges », à des expertises d'historiens africains ou afro-descendants (qui peuvent bien entendu être belges également). Ainsi, j'ai eu l'occasion d'intervenir lors d'une « journée de l'Afrique » organisée par ma formation politique aux côtés de Samou Camara, docteur en histoire de l'Université de Paris 1.

Il faut solliciter ce type de personnes, parce qu'elles ont à la fois le bagage scientifique utile et une sensibilité existentielle au point de vue des peuples anciennement colonisés sur cette histoire commune. Non pas que les experts « belges » seraient mauvais, mais parce que ce serait un regard supplémentaire et forcément un peu différent.

Le Collectif Mémoire coloniale et lutte contre les discriminations demande que ce référentiel et ce programme soient changés. Pourra-t-on en arriver là, ou pensez-vous que les institutions feront « le gros dos » et que rien ne changera ?

Le changement est possible et sur ce point précis, ça me paraît tout à fait faisable. Sur cet aspect, l'argumentaire du Collectif Mémoire coloniale et lutte contre les discriminations me paraît très solide. Je ne doute pas qu'il puisse être entendu. De mon côté, j'interrogerai la ministre de l'Enseignement sur ce sujet. C'est la première fois que les référentiels et les programmes imposent l'enseignement de l'histoire de la colonisation belge. Le fait qu'il y ait des choses qui doivent être revues et améliorées ne me paraît pas le signe d'un échec grave ; c'est quelque chose qu'il faut pouvoir considérer sereinement. On doit pouvoir retravailler les choses pour avancer. Je suis persuadée que la vision passéiste de l'histoire de la colonisation, selon laquelle la Belgique aurait « apporté la civilisation aux Congolais » n'a plus aujourd'hui une large base sociale. L'aspiration au changement à ce niveau est profonde dans notre société, même s'il y a toujours des résistances ponctuelles. Je suis persuadée que le gouvernement de la Communauté française et une large majorité de son parlement sont en phase avec ce mouvement général. Il y a des freins qui persistent sur ce terrain, mais aussi de grandes volontés d'avancer. Je pense que le gouvernement saura les entendre.

Votre optimisme est stimulant. Mais existera-t-il encore à l'avenir dans nos écoles des cours d'histoire spécifiques, enseignés par des historiens ? En effet, le



Pacte d'excellence entretient le doute à ce sujet, évoquant la possibilité d'une intégration de l'histoire dans un cours global de « sciences humaines », abordant également la géographie, l'économie et la sociologie...

C'est un des sujets du Pacte d'excellence qui fait débat. Il est exact qu'il n'y a pas à ce jour de réponse claire sur l'avenir du cours d'histoire. Dans le premier cycle de l'enseignement professionnel et technique du réseau catholique, l'enseignement de l'histoire et de la géographie est déjà regroupé dans un même cours d'« étude du milieu ». Il y a donc une série d'experts qui estiment que c'est une formule idéale et qui tentent de convaincre les partis et les parlementaires de soutenir cette orientation. Ma formation politique, le PS, respecte le principe du Pacte d'excellence, qui a été de très largement confier au monde de l'enseignement le soin d'écrire essentiellement lui-même ce projet d'avenir. A ce stade, le PS n'a donc pas d'avis tranché sur ce sujet. A titre personnel, vu l'enjeu que les cours d'histoire représentent en termes de lien social, et les difficultés qu'il y a déjà à travailler sur les référentiels et les programmes, je suis favorable à des cours d'histoire nettement distincts, et au maintien de l'enseignement de l'histoire en tant que tel. L'enseignement de la géographie et celui de l'histoire me paraissent de natures essentiellement différentes. Je suis également favorable à ce que les référentiels de compétences terminales soient précis, afin de garantir l'existence d'un tronc commun fort pour tous les élèves. Ce qui n'empêche pas de laisser des marges de liberté aux enseignants leur permettant de développer leurs cours de façon créative en fonction de leurs ressources propres, l'approche commune étant garantie. J'espère que ce point de vue prévaudra lorsque seront faits les derniers arbitrages du Pacte d'excellence. □

(1) Sarah Demart, Bruno Schoumaker, Marie Godin, Ilke Adam (pour la Fondation Roi Baudouin). Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais, Novembre 2017.