

Famille, Culture & Éducation | Emma Raucent

Le cours d'histoire comme outil à la citoyenneté critique ?

Le cas du passé colonial belge





: lien consultable ou téléchargeable

Introduction	05
I. Débat public sur le passé colonial belge : le citoyen y est-il préparé ?	06
A. « Retour fracassant » du refoulé de la mémoire coloniale dans le débat public	06
B. État des lieux de l'enseignement du passé colonial : entre absence et vision eurocentrée	09
II. Retour sur l'évolution historique de l'enseignement du passé colonial belge	13
A. Les dernières décennies de la période coloniale	13
B. La période suivant directement les indépendances	16
C. Des années 1970 jusqu'à aujourd'hui	17
III. Entraves à l'enseignement du colonialisme belge : enjeux actuels et perspectives d'avenir	19
A. Le passé colonial... L'histoire en trop, l'histoire de l'« Autre » ?	19
B. Les enjeux mémoriels du passé colonial : les analyser au sein du cours d'histoire ?	21
C. La propagande (post)coloniale et les incohérences de son enseignement	23
D. L'histoire au service du présent ?	25
Conclusion	28

INTRODUCTION

Que vous rappelez-vous de votre cours d'histoire à l'école ? Plus précisément, vous souvenez-vous que l'on vous ait enseigné l'histoire du passé colonial belge ? Si oui, qu'en avez-vous retenu ? Avez-vous réalisé ce bilan comptable consistant à calculer, sur un mode utilitariste, les avantages et inconvénients qu'a représenté le projet colonial tant pour les colons que pour les colonisés ? Ce passé était-il critiqué, analysé, excusé, justifié, glorifié, mentionné au passage ou simplement omis ? Au départ de ce questionnement, un constat personnel : je n'ai aucun souvenir d'avoir suivi un cours approfondi sur les racines coloniales de mon pays à l'école. Une expression perplexe s'affiche d'ailleurs quasi systématiquement sur les visages des personnes à qui je demande de recouvrer, à titre personnel, un tel souvenir. Et à la vue d'événements médiatiques récents,¹ il apparaît qu'un constat similaire pourrait être tiré chez de nombreux élèves sortant de leur année de rhéto. Une méconnaissance de ce passé, même des grands points d'accord que partagent les historiens sur celui-ci, frapperait aussi de nombreuses personnalités politiques belges, indépendamment de la génération ou de la famille politique à laquelle elles appartiennent.² Or, de multiples revendications décoloniales trouvent une visibilité médiatique croissante en Belgique et portent notamment sur le devoir public et civique de mémoire et de connaissance du passé colonial et de ses conséquences sur le présent. Ces observations me mènent à la question suivante : quelle place a-t-on accordé, accorde-t-on et devrait-on accorder au passé colonial belge au sein du cours d'histoire en secondaire ?

Dans cette étude, le contexte sociopolitique actuel justifiant d'un tel questionnement sera d'abord posé. La commission parlementaire spéciale autour du passé colonial belge et de ses conséquences, mise en place en juin 2020, publiera bientôt un rapport qui aura un retentissement certain au sein de la société civile. Sommes-nous préparés à un tel débat public ? Dans la première partie de cette étude, un état des lieux de l'enseignement du passé colonial en Fédération Wallonie-Bruxelles offrira une réponse partielle à cette question. Force sera de constater que de nombreuses critiques sont formulées face à l'absence d'un tel enseignement à l'école ainsi qu'à sa nature vague, voire erronée, lorsqu'il est effectivement dispensé. Dans la deuxième partie de cette étude, un détour historique nous permettra de contextualiser les lacunes actuelles de cet enseignement. Spécialement, cette partie portera sur l'analyse de l'évolution dont l'enseignement du passé colonial a fait l'objet depuis les dernières décennies de la colonisation belge jusqu'à aujourd'hui. Finalement, la troisième partie posera une réflexion sur certains obstacles actuels à l'établissement d'un enseignement rigoureux et critique de l'histoire coloniale belge. Elle envisagera la marge de manœuvre dont bénéficient les enseignants d'histoire pour dispenser cette matière ainsi que les facteurs pratiques mais aussi politiques qui limitent leur marge de manœuvre. Dans cette troisième partie, les enjeux mémoriels de ce passé (encore récent et prégnant) ainsi que leur place au sein du cours d'histoire se-

¹ C. DJUNGA, « La lettre ouverte de Cécile Djunga : "Madame Caroline Désir, l'éducation est une pièce maîtresse de la lutte contre le racisme et les discriminations" », *Le Soir*, 6 juin 2020, [en ligne :] <https://plus.lesoir.be/305403/article/2020-06-06/la-lettre-ouverte-de-cecile-djunga-madame-caroline-desir-leducation-est-une>, consulté le 20 juin 2021.

² S. WUSTEFELD, « Romain Landmeters : "quel est l'un des grands consensus entre historien-ne-s de la colonisation ? Celui sur la violence de l'entreprise coloniale belge" », *Etopia*, 9 décembre 2020, [en ligne :] <https://etopia.be/romain-landmeters-quel-est-lun-des-grands-consensus-entre-historien-nes-de-la-colonisation-celui-sur-la-violence-de-lentreprise-coloniale-belge>, consulté le 14 octobre 2021.

ront discutés. La classe d'histoire peut-elle accueillir les mémoires ? Doit-elle rassembler les élèves autour d'une nouvelle mémoire commune ? Cette discussion est d'autant plus pressante qu'elle a lieu au moment où de nouveaux référentiels pour le cours d'histoire devraient être bientôt approuvés par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le tronc commun, c'est-à-dire, jusqu'en troisième secondaire.

I. DÉBAT PUBLIC SUR LE PASSÉ COLONIAL BELGE : LE CITOYEN Y EST-IL PRÉPARÉ ?

A. « Retour fracassant » du refoulé de la mémoire coloniale dans le débat public³

Depuis le décès, le 25 mai 2020, de George Floyd, citoyen afro-américain tué à la suite de violences policières aux États-Unis,⁴ une vague de protestations et de manifestations antiracistes déferle dans le monde. Elle est principalement portée par le mouvement Black Lives Matter (BLM) (« la vie des Noirs compte ») né en 2013 aux États-Unis. Cette vague a par ailleurs été le catalyseur de nombreuses revendications décoloniales en Belgique. Ces demandes, portées au nom du mouvement BLM mais s'inscrivant surtout dans la continuité d'un travail associatif et de recherche développé depuis plusieurs années,⁵ portent sur différentes problématiques : la décolonisation de l'espace public et la question du sort à réserver aux monuments rendant hommage à Léopold II et à certains colons belges, la volonté d'ériger des lieux à la mémoire des populations colonisées, la critique de la pratique culturelle du blackface (soit, le fait de se grimer le visage en noir)⁶, le projet de décolonisation du Musée royal d'Afrique centrale (acté

³ A. LAURO, « Carte blanche : "dix idées reçues sur la colonisation belge" », *Le Soir*, 8 mars 2019, [en ligne :] <https://plus.lesoir.be/211032/article/2019-03-08/carte-blanche-dix-idees-recues-sur-la-colonisation-belge>, consulté le 15 juin 2021.

⁴ L'ex-policier blanc, Derek Chauvin, avait maintenu son genou contre le cou de George Floyd pendant plus de neuf minutes alors que dernier répétait ne plus pouvoir respirer. Derek Chauvin a été condamné le 25 juin 2021 à 22 ans et demi de prison (S. LE BARS, « Mort de George Floyd : une peine de prison d'une rare sévérité pour l'ex-policier Derek Chauvin », *Le Monde*, 26 juin 2021 [en ligne :] https://www.lemonde.fr/international/article/2021/06/26/mort-de-george-floyd-une-peine-d-une-rare-severite-pour-derek-chauvin_6085774_3210.html, consulté le 1^{er} juillet 2021).

⁵ Voy. par exemple : M. VANDER ELST, V. CLETTE-GAKUBA, « Une tentative de décolonisation de la statue de Léopold II », *Bruxelles en Mouvement*, 2018, n° 297, [en ligne :] <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:229064>, consulté le 6 septembre 2021 ; A. CORNET, M. PONCELET, « L'héritage colonial belge », *Nouvelles Etudes Francophones*, 2017, vol. XXXII, n° 1, pp. 102-108. Au sein de la société civile, on retrouve notamment le Collectif « Mémoire Coloniale et Lutte Contre les Discriminations » qui réalise depuis 2010 un travail de fond sur les questions liées à la mémoire coloniale, ainsi que l'association « Mémoires du Congo » dont l'objet est la pérennisation de l'histoire partagée entre la Belgique et le Congo.

⁶ Cette pratique trouve ses racines dans une tradition colonialiste consistant à exhiber des personnes noires pour divertir les Blancs lors de ventes d'esclaves africains. Jusque durant la première moitié du XX^e siècle, au théâtre comme au cinéma, le blackface fut non seulement l'occasion d'imposer une vision caricaturale et raciste des Noirs mais aussi la preuve de l'exclusion des Noirs dans l'expression culturelle dominante (J. STRAUSBAUGH, *Black Like You : Blackface, Whiteface, Insult & Imitation in American Popular Culture*, New York : Tarcher/Penguin Group, 2006).

en 2018 mais déjà critiqué pour son changement de cadre peu satisfaisant)⁷, la question de la restitution des œuvres d'art africaines ramenées en Belgique durant la période coloniale, la réparation au bénéfice des personnes métis ayant subi de la ségrégation durant la période coloniale⁸, et plus généralement, la nécessité de comprendre et déconstruire les représentations ethnocentristes sinon racistes vis-à-vis des afro-descendants à la lumière du passé colonial belge et de sa propagande instillant l'idée d'une supériorité blanche⁹.

Ces revendications sont portées par les nouvelles générations de la diaspora congolaise, burundaise et rwandaise qui sont plus revendicatrices d'une citoyenneté pleine et entière en Belgique. Face à ce vivier d'activistes et de chercheurs, le Parlement fédéral a reconnu la nécessité de la mise en place d'une commission parlementaire spéciale chargée de se pencher sur la colonisation belge et sur ses conséquences. Le 17 juin 2020, tous les partis à la Chambre (sauf le Vlaams Belang) se sont donc accordés sur l'établissement d'une telle commission au sein de laquelle ont été désignés, le 6 août 2020, dix experts en charge du rapport. Le travail de mémoire que ce groupe d'experts est appelé à réaliser, et dont le rapport sera rendu public et présenté à la commission après l'été 2021, est une expérience inédite au sein d'un pays anciennement colonisateur.¹⁰ Cependant, tant dans sa composition que dans les objectifs qu'il poursuit, le groupe d'experts a fait l'objet d'une série de critiques : l'absence d'historiens burundais et rwandais, le caractère hétéroclite du groupe, la controverse visant la membre Me Laure Uwase¹¹, la confusion entre des objectifs d'enquête historique et de réconciliation, l'absence de la question du racisme et de ses racines coloniales, etc.¹²

⁷ Les critiques dressées à l'égard de cette rénovation ont été passées en revue et synthétisées par Arnaud Lismond-Mertes, rédacteur pour la revue *Ensemble*. Selon cette analyse critique, alors qu'il ne souhaite « plus être le musée de l'Afrique coloniale, mais de l'Afrique d'aujourd'hui et de demain », l'AfricaMuseum se concentre essentiellement sur le Congo du passé. En effet, l'écrasante majorité des collections présentées au musée date de l'époque coloniale belge. Par ailleurs, non seulement le musée conserve son approche scientiste dénuée d'autoréflexion sur les rapports entre sciences et pouvoirs qui ont marqué toute son histoire, mais surtout il a exclu les Congolais eux-mêmes dans la construction de son récit, perpétuant ainsi « la rupture coloniale de statut par rapport aux peuples ex-colonisés ». Le projet de décolonisation du musée se limite à la mise à l'écart de certains symboles coloniaux gênants, à un référencement sommaire de l'origine des objets exposés, à l'introduction d'une relecture scientifique extérieure au musée (critique des pairs), et à une reconnaissance limitée des crimes coloniaux (A. LISMOND-MERTES, « Tervuren rénové, une lecture critique », *Ensemble*, 2019, n° 99, pp. 63-72). Voy. aussi : V. CLETTE-GAKUBA, « Musée royal d'Afrique centrale, un changement qui ne change rien ! », *Brukmer Magazine*, 2 août 2019, [en ligne :] <https://brukmer.be/2019/08/02/musee-royal-dafrique-centrale-un-changement-qui-ne-change-rien>, consulté le 1^{er} juillet 2021.

⁸ Souvent séparés de leur mère (Noire) et placés en internat religieux, nombreux d'entre eux ont ensuite été envoyés en Belgique durant la période des indépendances afin d'y être dispersés dans des familles d'accueil et des homes (O. ROGEAU, « Quelles suites à la «résolution métis» ? », *Le Vif*, n°24, 17 juin 2021).

⁹ Les manifestations « congolaises » de 2011 et 2012 avaient déjà permis la dénonciation publique et fracassante des discriminations dont sont toujours victimes les afro-descendants en Belgique et qui trouvent leurs racines dans un passé colonial et postcolonial empreint d'ethnocentrisme et de racisme.

¹⁰ Si ce n'est qu'en 2001, une commission d'enquête avait été créée pour faire la lumière sur l'assassinat de Patrice Lumumba et sur les implications de la Belgique dans celui-ci (D. BACQUELAINE, F. WILLEMS, M-T. COENEN, *Enquête parlementaire visant à déterminer les circonstances exactes de l'assassinat de Patrice Lumumba et l'implication éventuelle des responsables politiques belges dans celui-ci* (rapports vol. I et II), Bruxelles : Chambre des représentants de Belgique, session 2001-2002, 16 novembre 2001 (doc. 0312/006-7), 574 et 412 p.). Voy. aussi : A. BUDAGWA, *Noirs-Blancs, Métis - La Belgique et la ségrégation des Métis du Congo belge et Ruanda-Urundi (1908 - 1960)*, Cérroux-Mousty : A. Budagwa, 2014, 386 p.

¹¹ L'État rwandais, de nombreuses personnalités rwandaises ainsi que l'association Ibuka Mémoire et Justice ont appelé les députés belges à reconsidérer leur choix d'inclure Mme Uwase au sein du groupe d'experts. Avocate et membre de l'association Jambo, Mme Uwase est critiquée pour son manque d'expertise sur l'histoire coloniale, pour ses revendications ethniques hutues ainsi que pour ses publications sur le génocide contre les Tutsis. Surtout, d'aucuns considèrent que ses affiliations politiques avec le CD&V sont inconciliables avec « la mission et l'indépendance académique attendues des experts » (J-F. CAHAY, O. MULLENS, « Commission Congo, un acte manqué », *Le Soir*, 11 août 2020, [en ligne :] <https://plus.lesoir.be/318415/article/2020-08-11/commission-congo-un-acte-manque>, consulté le 6 septembre 2021).

¹² Voy. par exemple : O. ROGEAU, « Les nouveaux défis de l'examen de conscience », *Le Vif*, n°24, 17 juin 2021.

Comme le député Wouter De Vriendt (Groen) le suggère, l'examen de conscience auquel se livre la Belgique ne peut se cantonner au travail de la commission et ne pourra pas se réaliser sans la tenue d'« événements en dehors de l'enceinte du Parlement, pour faire vivre le débat dans la société »¹³. Dans ce contexte, comment sommes-nous, en tant que citoyens, formés pour comprendre et répondre à de telles problématiques ? Notre mémoire collective, construite à travers notre éducation et notre socialisation, et véhiculée par les médias culturels et informationnels, définit les représentations que l'on se donne de ce passé et qui rejaillissent sur le présent. L'enseignement de l'histoire du passé colonial belge à l'école est à cet égard l'un des outils par lesquels notre conscience collective peut se développer et permettre un dialogue critique et informé sur les enjeux que ce passé pose toujours aujourd'hui. Or, force est de constater que de nombreuses personnes et associations issues de la société civile dénoncent les faiblesses sinon l'absence d'un tel enseignement. Une étude réalisée en 2008 révèle par ailleurs que 25 % des jeunes belges ne savent pas que le Congo est une ancienne colonie belge.¹⁴ Et des études plus récentes ne semblent pas indiquer une quelconque amélioration à cet égard.¹⁵ De nombreuses demandes ont donc été formulées pour l'établissement d'un enseignement obligatoire du passé colonial belge afin de donner aux élèves des outils pour comprendre la façon dont notre société s'est forgée socialement, culturellement et économiquement via le processus de colonisation durant les périodes coloniales et postcoloniales.¹⁶ L'une de ces demandes, ayant eu un retentissement certain l'année dernière, est celle de Cécile Djunga, ancienne journaliste pour la RTBF. Cette dernière s'est exprimée dans une lettre ouverte sur son expérience personnelle et sur la nécessité d'enrayer le racisme par l'éducation.¹⁷ En réponse à cette lettre, Caroline Désir, ministre de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, a rapidement exprimé son intention de réformer l'enseignement secondaire inférieur afin d'y intégrer un cours obligatoire sur « l'histoire du Congo, de sa colonisation et de son indépendance ».¹⁸ Ces plans de réforme seront étayés et analysés dans la dernière partie de cet article, mais nous pouvons d'ores et déjà regretter que Mme Désir n'ait pas mentionné le Rwanda et le Burundi dans sa promesse de réforme.

¹³ Voy. par exemple : O. ROGEAU, « Les nouveaux défis de l'examen de conscience », *Le Vif*, n°24, 17 juin 2021.

¹⁴ N. HIRT, *Seront-ils des citoyens critiques ? Enquête auprès des élèves de fin d'enseignement secondaire en Belgique francophone et flamande*, Bruxelles : Aped, 2008, p. 33.

¹⁵ R. LANDMETERS, « L'histoire de la colonisation belge à l'école : décentrement, distanciation, déconstruction », *Bepax*, 22 décembre 2017, [en ligne :] <https://bepax.org/publications/l-histoire-de-la-colonisation-belge-a-l-ecole-decentrement-distanciation-deconstruction.html>, consulté le 17 juin 2021.

¹⁶ Voy. par exemple : X, « Lettre ouverte à Madame Marie-Martine Schyns, ministre de l'Enseignement, nos programmes scolaires ne doivent pas recycler la propagande coloniale ! », *Collectif Mémoire Coloniale*, 28 novembre 2017, [en ligne :] <https://www.memoirecoloniale.be/blog/lettre-ouverte-a-madame-marie-martine-schyns-ministre-de-l-enseignement-nos-programmes-scolaires-ne-doivent-pas-recycler-la-propagande-coloniale>, consulté le 6 juillet 2021.

¹⁷ C. DJUNGA, *op. cit.*

¹⁸ Pour l'enseignement secondaire supérieur, de nouvelles « balises claires » devraient également être posées à cet égard, et la mise en place d'outils pédagogiques sur l'histoire du passé colonial belge sera « encouragée » (C. DÉSIR, « Réponse interpellation Cécile Djunga », Facebook, 8 juin 2020, [en ligne :] <https://www.facebook.com/watch/?v=2590512021202386>, consulté le 9 septembre 2021.

B. État des lieux de l'enseignement du passé colonial : entre absence et vision eurocentrée

Quel état des lieux peut-on dresser du cours d'histoire en secondaire et de la part qu'il accorde à la période coloniale belge aujourd'hui ? Tout d'abord, les référentiels du cours d'histoire n'ont pas été modifiés depuis plus de vingt ans. Sauf pour les enseignements technique et professionnel, réformés en 2014,¹⁹ les référentiels remontent donc à 1999. Selon les termes des référentiels, le cours d'histoire doit permettre aux élèves de secondaire de maîtriser et mobiliser une série de « moments-clefs » (« décolonisation et relation nord-sud ») ainsi que des « outils conceptuels » (« éléments constitutifs d'un processus de colonisation et de décolonisation ») en vue de l'acquisition de certaines compétences (« problématiser, synthétiser, critiquer »).²⁰ L'approche par compétence (APC) adoptée en 1999 ne vise donc pas l'enseignement d'une période particulière de l'histoire ou de faits précis pour eux-mêmes, mais plutôt l'acquisition d'une capacité à mener à bien certaines tâches propres à la recherche historique par la mobilisation de savoirs-outils.²¹ En conséquence, le passé colonial belge n'est pas obligatoirement enseigné à l'école aujourd'hui, et il a même été suggéré qu'il n'est enseigné qu'à une faible proportion d'élèves.²² Ainsi, bien qu'une valise pédagogique sur l'histoire de la colonisation du Congo ait été distribuée dans toutes les écoles francophones en 2013,²³ rien ne garantit qu'elle soit mobilisée par les enseignants d'histoire. En effet, ces derniers préfèrent parfois expliquer le concept de colonisation à la lumière d'autres exemples historiques comme celui de la colonisation des Amériques par l'Espagne et le Portugal.²⁴ Malgré le fait que la Fédération Wallonie-Bruxelles ait en 2017 inscrit le passé colonial dans sa politique de transmission des mémoires, peu de mesures concrètes ont été prises pour garantir cette transmission au sein des écoles.²⁵ À cet égard, la même année, le pacte d'excellence, destiné à réformer en profondeur l'enseignement maternel, primaire et secondaire francophone, n'en fait mention que de façon limitée et vague (cf. troisième partie de la présente étude).²⁶

¹⁹ « Arrêté du gouvernement de la CFWB déterminant les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques », *Moniteur belge*, 17 avril 2014 (annexe V). Pour une analyse critique de ce référentiel et du programme officiel adopté en lien avec celui-ci, voy. : X, *op. cit.*

²⁰ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999, p. 5 et 8, [en ligne :] <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>, consulté le 22 juin 2021.

²¹ Cf. troisième partie de la présente étude.

²² A. LISMOND-MERTES, « Sortir du colonialisme, reconnaître ses crimes », *Ensemble*, n°91, juin 2016, p. 9, [en ligne :] <http://www.asbl-csce.be/journal/ensemble91dossier>, consulté le 20 juin 2021.

²³ Les écoles n'entreprennent pas nécessairement les démarches nécessaires pour garantir l'utilisation de cette valise (pour un témoignage d'un enseignant en histoire à ce sujet, voy. : A. LISMOND-MERTES, « Sortir du colonialisme », *op. cit.*, p. 9). Ainsi, de nombreux enseignants ne se sentent pas suffisamment outillés pour aborder le sujet du passé colonial belge. Or, comme il le sera suggéré dans la troisième partie de cette étude, l'enseignement de ce passé peut se révéler être une tâche délicate et complexe tant ce passé rejaille sur nos rapports sociaux actuels, notamment au travers de dynamiques identitaires et traitements discriminatoires. C'est pourquoi disposer d'outils pédagogiques solides et mis à jour est essentiel pour aborder le sujet en toute sérénité. Récemment, le musée BELvue a également développé un dossier historique pour remédier à cette carence (BELvue, *Dossier historique : la colonisation belge en Afrique centrale*, 23 mars 2021, [en ligne :] <https://www.belvue.be/fr/news/dossier-historique-la-colonisation-belge-en-afrique-centrale>, consulté le 14 septembre 2021).

²⁴ A. LISMOND-MERTES, « Sortir du colonialisme », *op. cit.*, p. 9.

²⁵ « Décret relatif à la transmission de la mémoire », *Moniteur belge*, 3 avril 2009, p. 25677 ; « Décret modifiant le décret du 13 mars 2009 relatif à la transmission de la mémoire », *Moniteur belge*, 13 novembre 2017, p. 98575.

²⁶ FW-B, *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central*, Bruxelles, 7 mars 2017, p. 285, [en ligne :] http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ, consulté le 22 juin 2021.

Nombreux sont donc les programmes de cours validés en Fédération Wallonie-Bruxelles qui ne prévoient pas l'enseignement des processus et enjeux propres à la colonisation et à la décolonisation du Congo, du Rwanda et du Burundi. Par ailleurs, les programmes qui consacrent des unités d'enseignement au passé colonial belge en offrent une vision parfois « vague », sinon « réductrice voire erronée ». ²⁷ Par exemple, l'un des programmes les plus récents aborde la colonisation sous le prisme du phénomène migratoire (c'est-à-dire la migration belge vers l'Afrique centrale) et la décrit d'un point de vue principalement eurocentré. À travers ce point de vue, la population colonisée est perçue comme une masse passive et sans capacité ni volonté d'action ²⁸ au sein du processus colonial, faisant ainsi figure non de sujet mais d'objet de l'histoire. ²⁹ Seuls les « moments forts » de l'histoire coloniale y sont par ailleurs consacrés (son début à travers le régime léopoldien et l'accession à l'indépendance). Les périodes les plus longues du passé colonial sont quant à elles, au mieux, survolées, alors que c'est justement l'étude de celles-ci qui permettrait de comprendre les mécanismes structurels de domination, de ségrégation et d'exploitation instaurés lors de cette période. ³⁰ Du côté des manuels scolaires, un constat similaire s'impose. La violence institutionnalisée, la ségrégation raciale, le processus d'acculturation sont autant de thématiques fondamentales pour comprendre la période coloniale belge que les manuels étayaient de façon particulièrement laconique. ³¹ De plus, à l'instar du programme d'histoire de l'enseignement officiel, ³² les manuels prévoient généralement un exercice comptable consistant à établir un bilan coût-profit de la colonisation pour les colonisateurs et pour les colonisés, exercice que certains historiens qualifieront d'inapproprié, voire de « dangereux ». ³³ Pour finir, très rares sont les manuels qui mentionnent le Rwanda et le Burundi comme anciennes colonies belges de fait. ³⁴

Le problème posé par les lacunes de l'enseignement de l'histoire coloniale à l'école en Belgique francophone ne vient certainement pas du manque de connaissances historiques sur la période coloniale belge. Au contraire, cette période a déjà depuis longtemps été défrichée par les historiens et rassemble ces derniers autour de larges consensus scientifiques. ³⁵ Aujourd'hui, la recherche porte plutôt sur les multiples expériences africaines de cette période et les rouages de la domination coloniale sous toutes ces facettes (pas uniquement juridique, politique et économique, mais aussi culturelle, sociale et environnementale). ³⁶ De plus,

²⁷ R. LANDMETERS, *op. cit.*

²⁸ Plus précisément, en sciences sociales, le terme *agentivité*, tiré du mot anglais *agency*, est de plus en plus utilisé pour décrire le fait de « pouvoir déjouer et renverser les rapports de pouvoirs qui s'exercent sur moi, sans m'extraire de ces rapports » (N. MARIGNIER, « L'agentivité en question : étude des pratiques discursives des femmes enceintes sur les forums de discussion », *Langage et société*, 2015/2, n° 152, p. 43).

²⁹ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, « Confronting "dark" colonial past: a historical analysis of practices of representation in Belgian and Congolese schools, 1945-2015 », *International Journal of the History of Education*, 2020, vol. LVI, n°3, p. 311. Voy. aussi: A. LAURO, R. LANDMETERS, « Manger végétal ou colonial ? Les (vrais) enjeux de l'histoire de la colonisation », *La Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente*, n° 133, novembre 2017, p. 16 [en ligne :] <https://ligue-enseignement.be/assets/Eduquer133web2.pdf>, consulté le 18 juin 2021.

³⁰ *Ibid.*

³¹ R. LANDMETERS, *op. cit.*, 2.

³² Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, « Programme d'études du cours d'histoire », doc. 50/2000/247, [en ligne :] <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/50-2000-240.pdf>, consulté le 15 juin 2021.

³³ A. LAURO, « Carte blanche », *op. cit.* Une analyse critique plus approfondie de cet exercice comptable sera étayée dans la troisième partie de la présente étude.

³⁴ R. LANDMETERS, *op. cit.*, 2.

³⁵ A. LAURO, *op. cit.* Voy. aussi : I. GODDEERIS, A. LAURO et G. VANTHEMSCHE (éd.), *Le Congo colonial. Une histoire en questions*, Waterloo : Renaissance du Livre, 2020.

³⁶ *Ibid.*

l'approche historique vis-à-vis du passé colonial a elle-même été révolutionnée par les études postcoloniales qui ont déconstruit sa vision eurocentrée³⁷ et ses canons scientifiques. Par exemple, Stuart Hall a dès les années 1970 démantelé le discours hégémonique de « l'Occident et du Reste », ses structures de pensée et ses catégories de représentations.

Les études postcoloniales, un décentrement de l'Occident ?

Hall s'est attaché à décrire selon une approche postcoloniale le discours propre à l'Occident, soit celui qui prend entre autres ses racines dans la pensée des Lumières et qui a fourni le cadre intellectuel nécessaire à l'émergence de la « modernité » et des sciences sociales modernes.³⁸ La notion de discours n'est pas synonyme d'idéologie, cette dernière étant selon Hall opposée aux faits scientifiques. En effet tout l'enjeu de l'analyse du discours de l'Occident et du « régime de vérité » qu'il assoit alors, consiste, non pas à dévoiler son caractère irrationnel ou faux, mais à comprendre la complexité des relations de pouvoir qui l'articulent et qui maintiennent son hégémonie. Ainsi, suivant l'argument central de Hall, la formation du discours de l'Occident n'est pas un fait isolé mais est le fruit d'un processus mondial construit à travers les multiples rapports de domination que les puissances européennes ont entretenus dès la fin du Moyen Âge avec les autres civilisations d'Asie, d'Afrique et d'Amérique. Mais surtout, en étayant les échanges complexes entre les populations indigènes et les colonisateurs européens ainsi que la nature transnationale et interculturelle de l'histoire coloniale, il a cherché à déconstruire ce discours ethnocentrique et dualiste qui perpétue l'altérisation des sociétés non occidentales. Les études postcoloniales reconnaissent et s'attachent ainsi à décrire la *transculturation* issue de l'expérience coloniale, c'est-à-dire la part de convergences et de ruptures entre les cultures et pratiques sociales des populations colonisatrices et colonisées qui persiste et évolue au-delà même de la période coloniale.³⁹ Ce faisant, elles ouvrent aussi le champ à l'expression d'expériences et d'aspects du passé colonial qui avaient jusque-là été délégitimées et écartées du travail de mémoire collective.⁴⁰

³⁷ Concernant les facteurs d'émergence (notamment cartographiques) d'une vision eurocentrée du monde, voy. par exemple J. M. ROBERTS, *The Triumph of the West*, Londres : BBC, 1985, pp. 194-202.

³⁸ S'inspirant explicitement de Foucault, Hall définit la notion de discours comme un système de pensée et de représentations qui produit et structure nos connaissances. Il est directement tiré de nos pratiques sociales ; mais surtout, il a une dimension performative puisqu'il influence nos pratiques en retour.

³⁹ « Même au sein de systèmes de pouvoir extraordinairement inégaux, les groupes subordonnés sont particulièrement sélectifs et inventifs dans l'intégration des ressources culturelles de la métropole, et développent de nombreuses stratégies pour maintenir leur intégrité culturelle » (M. L. PRATT, « Daring to Dream: Re-Visioning Culture and Citizenship » in J. F. SLEVIN AND A. YOUNG (sous la direction de) *Critical Theory and the Teaching of Literature: Politics, Curriculum, Pedagogy* (Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1996), 17

⁴⁰ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, « Confronting "dark" colonial past: a historical analysis of practices of representation in Belgian and Congolese schools, 1945-2015 », *International Journal of the History of Education*, 2020, vol. LVI, n°3, p. 294.

Cependant, d'autres chercheurs, et notamment Gayatri Spivak dans son essai « Les subalternes peuvent-elles parler ? »⁴¹, mettent en lumière le paradoxe qu'entraînent les tentatives des études postcoloniales à représenter l'expérience des sujets soumis à la domination coloniale et dont la subjectivité même est le fruit de cette domination et de son discours.⁴² Selon Spivak, le chercheur en études postcoloniales doit garder conscience non seulement de la non-transparence de son travail de représentation mais aussi des risques (et des opportunités stratégiques) que comporte la part d'essentialisation de ce travail.⁴³ D'autres chercheurs dénoncent quant à eux la mystification du fait colonial organisée par les études postcoloniales. En posant le colonialisme comme unique grille de recherche et en rassemblant diverses disciplines autour de cette dernière, les études postcoloniales posent plusieurs risques selon leurs détracteurs : non seulement un manque de rigueur académique mais aussi un déterminisme simpliste réifiant la domination coloniale de l'Occident.⁴⁴

La recherche historique et historiographique sur le passé colonial ainsi que les réflexions qu'elle pose sur ses propres méthodes ne manquent donc pas. Or, comme suggéré plus haut, l'enseignement du passé colonial belge en secondaire ne semble pas avoir suivi ces avancées, tant au niveau du contenu (absence d'enseignement ou enseignement incomplet, voire erroné) que de l'approche (approche eurocentrée et dualiste). Comment expliquer un tel état de fait ? Quelques éléments de réponse ont déjà pu être avancés à ce stade : l'approche générique et conceptuelle du fait colonial dans les référentiels de cours (entraînant l'absence d'obligation d'aborder le passé colonial belge spécifiquement) ainsi que le manque d'outils pédagogiques et d'information autour de ces outils. Ces premiers éléments de réponse témoignent d'une marginalisation (voire d'une exclusion implicite ?) du colonialisme belge des périodes de l'histoire à transmettre impérativement aux futurs citoyens. Pour mieux comprendre cette mise à l'écart de l'histoire coloniale belge, il est fondamental de la penser dans le prolongement de nos politiques et pratiques éducatives passées. C'est pourquoi la deuxième partie de cette étude opère un détour historique sur la façon dont le colonialisme belge a été traité à l'école depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. La troisième partie de cette étude s'attache quant à elle à étayer de façon plus précise les obstacles actuels à l'établissement d'un enseignement adéquat de l'histoire coloniale belge.

⁴¹ G. C. SPIVAK, « Can the Subaltern Speak? » in B. Ashcroft, G. Griffiths, and A. Tiffin (sous la direction de) *Post-colonial Studies Reader*, Londres et New York: Routledge, 1995.

⁴² D. CHAKRABARTY, « Postcoloniality and the artifice of history : who speaks for "Indian" pasts ? », *Representations*, Hiver 1992, n° 37, pp. 1-26 ; K. A. AHMAD, *In my Father's house: Africa in the philosophy of culture*, Londres: Methuen, 1992 ; A. DIRLIK, « The postcolonial aura : third world criticism in the age of global capitalism », *Critical inquiry*, 1994, n° 20, pp. 328-356.

⁴³ G. C. SPIVAK, *Outside in the teaching machine*, Londres et New York: Routledge, 1993.

⁴⁴ Voy. notamment : E. SIBEUD, « Post-colonial et colonial studies : enjeux et débats », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2004, vol. V, n° 51-4bis, pp. 87-95 ; L. BOUVET, N. HEINICH, I. DE MECQUENEM, D. SCHNAPPER, P-A. TAGUIEFF, V. TAQUIN, « Les bonimenteurs de postcolonial business en quête de respectabilité académique », *L'Express*, 26 décembre 2019, [en ligne :] https://www.lexpress.fr/actualite/politique/les-bonimenteurs-du-postcolonial-business-en-quete-de-respectabilite-academique_2112541.html, consulté le 16 septembre 2021.

II. RETOUR SUR L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU PASSÉ COLONIAL BELGE

Comment a-t-on, au cours de l'histoire récente, traité le sujet du colonialisme belge à l'école ? Les réponses à cette question permettront de contextualiser historiquement les enjeux actuels du traitement du colonialisme dans les classes d'histoire. Par ailleurs, ces pratiques éducatives passées, faites de continuités et de discontinuités, ont exercé et exercent toujours une influence importante sur l'imaginaire collectif de notre société et sur la place que les populations anciennement colonisées et les afro-descendants occupent dans celui-ci.

Une étude récente, réalisée par Denise Benvorato et Karel Van Nieuwenhuyse,⁴⁵ décrit l'évolution des représentations du passé colonial belge dans les manuels d'histoire qui ont été utilisés en Belgique et au Congo depuis 1945 jusqu'en 2015. Cette étude se fonde sur l'idée que les manuels scolaires « fonctionnent comme des instruments politiques puissants pour la construction de l'identité et de la citoyenneté, (...) et sont en quelque sorte les baromètres des discours sociétaux dominants ». ⁴⁶ Elle met donc en évidence l'importance d'analyser le contenu des pratiques et discours éducatifs à la lumière des controverses sociétales concomitantes qui traversent le monde politique et historiographique autour du processus colonial. Trois périodes sont évoquées : la fin de la période coloniale (de l'après-guerre jusqu'à 1960), la période suivant directement l'indépendance du Congo (les années 1960), et la période postcoloniale à partir de 1970 jusqu'en 2015.

A. Les dernières décennies de la période coloniale

Même durant la période coloniale, la colonisation belge du Congo (puis du Burundi et du Rwanda) ne revêt généralement qu'une importance secondaire dans l'enseignement de l'histoire de la Belgique.⁴⁷ Après la Seconde Guerre mondiale, le cours d'histoire n'est plus catégoriquement défini comme un moyen de promotion du patriotisme belge. Vu plutôt comme un levier social par une majorité politique socialiste, il est alors un outil contribuant non seulement à la construction d'une citoyenneté mondiale naissante mais aussi à la critique croissante de l'impérialisme moderne.⁴⁸ À cet égard, cette nouvelle approche peut être associée à une réflexion plus large entamée par l'UNESCO au sortir de la guerre et qui promeut l'enseignement d'une histoire « aussi universelle que possible dans laquelle le passé des peuples non européens serait considéré en lui-même et non plus seulement dans la mesure où des intérêts européens s'y seraient trouvés

⁴⁵ D. Benvorato détient un doctorat en Histoire et est une chercheuse associée, notamment au sein du département d'Histoire de l'Université de Leuven. K. Van Nieuwenhuyse détient également un doctorat en Histoire et est un professeur associé en didactique de l'histoire au sein du département des Arts de l'Université de Leuven.

⁴⁶ D. Benvorato, K. Van Nieuwenhuyse, *op. cit.*, p. 296.

⁴⁷ A. Lauro, R. Landmeters, *op. cit.*

⁴⁸ D. Benvorato, K. Van Nieuwenhuyse, *op. cit.*, p. 299. Voy. aussi: K. Van Nieuwenhuyse, « Towards a Postcolonial Mindset in a Post-colonial World? Evolving Representations of Modern Imperialism in Belgian History Textbooks (1945-2017) », in Karel Van Nieuwenhuyse and Joaquim Pires Valentim (sous la direction de), *The Colonial Past in History Textbooks: Historical and Social Psychological Perspectives* (International Review of History Education), Charlotte, NC: IAP, 2018, pp. 155-76.

engagés »⁴⁹. Cependant, la réalité coloniale belge semble échapper à ce renouveau humaniste. Toujours considéré comme « la 11^e province belge », le Congo colonisé est dépeint avec éloge et triomphalisme comme l'œuvre civilisatrice de Léopold II, puis de la Belgique.⁵⁰ Plusieurs éléments témoignent du patriotisme ethnocentrique qui caractérise l'enseignement du colonialisme belge à l'époque : l'ignorance du passé précolonial du Congo, la célébration de l'affranchissement des « frères noirs » de l'esclavagisme arabe par les Belges « héroïques », l'apologie de l'évangélisation et du progrès apportés par les Blancs (en termes de santé, d'éducation, de transport, de commerce, etc.), la minimisation des gains économiques de Léopold II et de ses agents par la colonisation⁵¹, et l'omission de l'exploitation, de la ségrégation et des massacres perpétrés sur les populations colonisées. Un des corollaires de ce discours eurocentré et colonialiste est l'idée que le peuple colonisé est inférieur et « autre », et surtout passif – les mouvements de résistance de certains tout comme la connivence (parfois feinte) d'autres face aux manœuvres coloniales sont absolument ignorés.⁵² Le service de propagande lancé par Léopold II et repris par le ministère des Colonies a grandement contribué à la construction et à la consolidation d'un tel enseignement et ce, en distribuant du matériel didactique à ce sujet à de nombreuses écoles.⁵³ Par ailleurs, cet enseignement s'aligne parfaitement avec les représentations dominantes de la mémoire collective et de l'historiographie académique de l'époque, mémoire collective qui transcendait même les tensions idéologiques entre catholiques et laïques.⁵⁴

Qu'en est-il des autres puissances coloniales européennes à la même époque ? La France prévoit un régime d'enseignement de l'histoire coloniale relativement différent : bien que la colonisation y soit aussi glorifiée et décrite comme une œuvre légitime, elle est surtout définie sous un angle moral comme un devoir que les nations « les plus avancées » se doivent de remplir au nom de l'Humanité entière (ce qui implique la reconnaissance des droits de l'indigène).⁵⁵ La couverture humaniste est donc un instrument de légitimation vraisemblablement plus

⁴⁹ Recommandations pour l'enseignement de l'histoire, Commission nationale française pour l'éducation, la science et la culture de l'Unesco, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 1952.

⁵⁰ A. DE BAETS, « Métamorphoses d'une épopée : Le Congo dans les manuels d'histoire employés dans nos écoles », in J-P. JACQUEMIN (sous la direction de), *Racisme, continent obscur : clichés, stéréotypes, phantasmes à propos des Noirs dans le Royaume de Belgique*, p. 47-48. Voy. aussi : M. DEPAEPE, « L'Image du Congo (R.D.C.) dans les Manuels Scolaires Belges et les Ecrits Psychopédagogiques durant la Période Coloniale (1908-1960) », *Annales Aequatoria*, 2008, n°29, pp. 5-28.

⁵¹ Les manuels suggéraient d'ailleurs que Léopold II avait fait fructifier les terres congolaises comme si elles étaient des terres initialement vacantes, sans occupant (*ibid.* p. 51-52).

⁵² Durant toute la période coloniale, les colons, peu nombreux, chargent des milliers d'intermédiaires Noirs afin de gouverner, civiliser, convertir et exploiter l'ensemble de la colonie. Parmi ces intermédiaires, les chefs et rois congolais ayant conservé une autorité limitée au niveau local perçoivent parfois des avantages financiers directs de la part de l'élite coloniale blanche. Si le système colonial est structurellement oppressif et inégal, cela n'empêche donc pas quelques intermédiaires d'en tirer certaines opportunités. Par ailleurs, ce n'est qu'en 1920 que Léopold II parvient à assurer un certain contrôle sur l'ensemble du territoire de l'EIC et que les guerres de conquête cessent. Mais de nombreuses révoltes et mutineries sont organisées tout au long de la période coloniale, notamment celle de la guérillaise Maria N'Koy contre la taxe coloniale et le travail forcé en 1915 ou celle des Pende contre l'augmentation d'impôt en 1931. Mais la résistance pouvait aussi prendre des formes individuelles et plus discrètes, notamment à travers l'opposition de nombreuses femmes Noires contre le modèle familial nucléaire et patriarcal imposé par le gouvernement belge, les missionnaires mais aussi plusieurs organisations bénévoles blanches. Pour pallier l'anomie et au caractère traumatique du processus d'acculturation et d'exploitation coloniale, de nombreux Congolais se tournent également vers des cultes axés sur la guérison qui mêlent parfois des éléments chrétiens aux religions centrafricaines et qui les confortent souvent dans leur méfiance vis-à-vis de la médecine coloniale (BELvue, *op. cit.*, p. 35-37).

⁵³ A. LISMOND-MERTES, « Notre Congo: 80 ans de lavage de cerveau », *Ensemble*, juin 2016, n° 91, p. 13 [en ligne :] <http://www.asbl-csce.be/journal/ensemble91dossier>, consulté le 17 juin 2021.

⁵⁴ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 300.

⁵⁵ L. DE COCK, « Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours », *Histoire@Politique*, 2012, vol. III, n° 18, p. 179-184.

puissant en France qu'en Belgique à l'époque. Après la Seconde Guerre mondiale, dans un objectif de décentrement du point de vue exclusivement européen du cours d'histoire, une attention particulière est portée à l'étude des civilisations qui « permet l'introduction d'un certain relativisme culturel teinté d'exotisme »⁵⁶. Quant au Royaume-Uni, l'enseignement d'une version lisse et complaisante de l'histoire de l'Empire britannique s'effrite graduellement à la suite des deux guerres mondiales et de la montée du socialisme et du communisme (la conscience de classe donnant lieu à une nouvelle interprétation de l'histoire nationale). Cependant, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement secondaire est réservé à l'élite minoritaire, et le Royaume-Uni, contrairement à ses voisins européens, ne doit pas instaurer une éducation nationale pour préserver une identité britannique déjà solidement ancrée. De plus, jusqu'alors, les enseignants jouissent d'une liberté presque absolue dans la détermination des sujets à aborder en classe, certains préservant un discours patriotique sur les grandes figures régaliennes de l'Empire, d'autres s'en écartant volontairement ou n'abordant simplement pas le sujet. Après l'établissement d'un enseignement secondaire essentiellement technique, ce n'est qu'à partir des années 1960 qu'un système d'examen national est mis en place et que l'histoire est enseignée de façon plus systématique (bien qu'elle reste une option choisie par moins d'un tiers des élèves).⁵⁷

Pour ce qui concerne l'éducation au sein de la colonie au Congo, le gouvernement belge n'a que très tard (après la Seconde Guerre mondiale) développé un système éducatif au profit d'une élite congolaise, soit les dits « évolués ». Dans ce contexte, le cours d'histoire avait pour objectif de « légitimer et consolider l'ordre colonial et fidéliser les populations locales en insistant sur le progrès civilisationnel et les mérites directs des autorités civiques et des missions religieuses »⁵⁸. L'histoire précoloniale du Congo y était décrite comme une période sombre, où la peur, la misère et la mort régnaient. Les Congolais ayant accès à cette éducation ont donc intégré l'idéologie coloniale selon laquelle ils auraient été libérés de traditions barbares par les Blancs et auraient, par cette libération, accédé à la culture et à la civilisation. Par ailleurs, le fait que l'État indépendant du Congo (détenu personnellement par Léopold II) ait été transféré à la Belgique en 1908 à la suite de l'indignation internationale face aux abus et à la violence institutionnalisés est totalement omis dans les manuels d'histoire à l'époque.

⁵⁶ Par ailleurs, les manuels d'histoire français abordent le sujet des indépendances (obtenues plus rapidement qu'au Congo et Ruanda-Urundi) et ce, avec une approche qualifiée d'« hyper-contemporanéité » accompagnée d'un jugement moral et politique qui se départit nettement des normes académiques (*ibid.*).

⁵⁷ D. N. CANNADINE, J. KEATING, N. SHELDON BASINGSTOKE, *The right kind of history: teaching the past in twentieth-century England*, Londres: Palgrave Macmillan, 2011.

⁵⁸ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 301.

B. La période suivant directement les indépendances

Après les indépendances, une chape de plomb s'abat sur l'enseignement de l'histoire coloniale belge. L'« amnésie éducative » qui marque alors les années suivant les indépendances est le miroir du malaise postcolonial profond auquel la Belgique tente d'échapper.⁵⁹ Lorsque le sujet est abordé dans les manuels, le ton est nettement moins patriotique mais le contenu et les méthodes ne changent pas fondamentalement des manuels passés. Un manuel très employé dans les écoles évoque le « paternalisme » dont a fait preuve la Belgique vis-à-vis des populations colonisées, tout en le justifiant... : « Il [le gouvernement belge] a d'autre part fait preuve d'une confiance absolue dans la civilisation occidentale et d'une méconnaissance totale de la culture et de l'organisation sociale des indigènes », mais « ce paternalisme social a empêché une exploitation éhontée et était certainement justifié au début de la colonisation. »⁶⁰ Si des voix, plus équivoques et moins élogieuses, commencent à se dresser contre les atrocités coloniales,⁶¹ le rôle de la Belgique dans le processus de décolonisation est quant à lui le plus souvent ignoré. Plus précisément, non seulement les Congolais sont dépeints comme les seuls responsables du chaos et de la violence qui ont accompagné ce processus, mais surtout seules les morts belges y sont déplorées. Lumumba y fait par ailleurs figure de démagogue communiste. Si l'historiographie académique se distancie alors de ce discours triomphaliste et non critique (tout en préservant une approche eurocentrée), les historiens chargés de l'écriture des manuels scolaires le préservent dans la rédaction de ces derniers, peut-être par fierté nationale. Les manuels sont d'ailleurs de plus en plus marqués d'un paradoxe : ils commencent à dépeindre l'aire moderne et impérialiste de façon critique tout en restant silencieux sur les atrocités commises par l'État belge et les entreprises belges sur la population congolaise.

Au sortir de la période des indépendances, au Congo, la volonté de donner à l'enseignement une voix et une orientation africaine et décoloniale est sapée par le manque cruel de moyens humains et de connaissances académiques au sein de la population. La Belgique avait en effet particulièrement peu, sinon pas, contribué à la constitution d'une élite politique et intellectuelle dans ses colonies. Les manuels sont donc toujours rédigés par des Belges et dépeignent le passé colonial selon une logique colonialiste et eurocentrée : pacification altruiste du Congo par les Blancs, réalisations socio-économiques et ouverture du Congo à la civilisation et au commerce, les Congolais forcés au travail décrits comme ayant « offert leur force de travail » aux entreprises belges, Léopold II dépeint comme un civilisateur et bienfaiteur, la violence et les abus institutionnalisés réduits à de simples actes isolés de colons déviants, etc. Plus frappant encore, les manuels scolaires mettent en évidence la violence des révoltes congolaises dans la période des indépendances tout en omettant totalement la violence de la répression qui s'en est suivie. La Belgique n'a fait que « rétablir l'ordre » et temporiser les réformes afin de « préserver la stabilité » au Congo... Certains manuels arborent cependant une approche plus critique en mentionnant l'exploitation économique ainsi que la discrimination raciale organisées par l'État belge au Congo. Ils dé-

⁵⁹ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 303. Voy. aussi : K. VAN NIEUWENHUYSE, « From Triumphalism to Amnesia: Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945-1989) », *Yearbook of the International Society for History Didactics*, 2014, n°35, pp. 79-100.

⁶⁰ A. DE BAETS, *op. cit.*, p. 55.

⁶¹ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 304.

crivent aussi les accomplissements des Congolais en tant que colonisés dans des termes patriotiques en insistant sur les « sacrifices » que ces derniers ont réalisés pour garantir la paix et la prospérité au Congo.⁶²

C. Des années 1970 jusqu'à aujourd'hui

Les grandes réformes de l'éducation des années 1970 en Belgique permettent un renouveau dans l'enseignement du passé colonial. Le nouveau cours d'histoire vise alors une approche plus « globale » et internationale (mais en réalité toujours foncièrement occidentale et eurocentrée) du passé. Cette approche a un impact décisif sur le sort accordé à l'enseignement de l'histoire coloniale belge puisqu'il est transféré du contexte de l'histoire nationale pour être intégré à l'apprentissage plus général de l'impérialisme occidental du XIX^e siècle. Le colonialisme est donc étudié et critiqué dans sa généralité, sans se focaliser sur la seule analyse du passé colonial belge. Ainsi, selon les auteurs de l'étude, « après une certaine marginalisation, ce sujet revient dans les manuels sous une forme généralisée et donc avec encore moins d'attention portée à l'histoire du Congo des dernières décennies »⁶³. De plus, toujours avec cette même rhétorique de légitimation du projet colonial, les manuels qui abordent explicitement la colonisation du Congo font porter aux seuls Congolais la responsabilité des violences dans le processus d'indépendance. Les interventions militaires belges à la suite de l'indépendance sont essentiellement définies comme des missions humanitaires ayant pour objectif de sauver les Blancs des mains des rebelles. Les intérêts économiques qui animent ces interventions, notamment lors de la sécession au Katanga, n'y sont donc pas énoncés.⁶⁴ Par ailleurs, la divergence entre le contenu des manuels et les avancées historiographiques sur le sujet est encore renforcée par le fait que les manuels d'histoire sont rédigés, non plus par des historiens universitaires, mais par les enseignants d'histoire eux-mêmes. Très souvent, dans leur travail d'écriture, ces derniers s'inspirent très largement des versions précédentes et n'intègrent pas l'approche critique postcoloniale alors en plein essor dans le monde académique. Un exemple d'une telle inertie est celui de la diffusion ininterrompue des mêmes photographies témoignant de la réalité coloniale belge dans les manuels d'histoire jusqu'en 1984.⁶⁵

Ce n'est que dans les années 1990 que l'on voit apparaître des positions plus critiques vis-à-vis du régime colonial de Léopold II (1885-1908), ce dernier étant pour la première fois dépeint comme le « méchant de l'histoire ». ⁶⁶ Pour ce qui concerne la période coloniale de l'État belge (1908-1960), seules de faibles critiques visant l'exploitation des populations colonisées sont formulées, bien que noyées dans le contexte plus large de l'impérialisme européen et contrebalancées par l'énumération des mérites du projet colonial. ⁶⁷ Plus frappante encore est l'absence d'explication sur la responsabilité de l'État belge dans l'assassinat de Patrice Lumumba. Au mieux replacé dans le contexte de la Guerre froide, sa mort est

⁶² D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 305-307.

⁶³ *Ibid.*, p. 308.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ A. LISMOND-MERTES, « Notre Congo, » *op. cit.*, p. 12.

⁶⁶ H. VAN DE VOORDE AND P. VANDEPITTE, *Historia 5*, Kapellen: Pelckmans, 2001, p. 106

⁶⁷ Certains manuels démontrent cependant les liens existants entre les intérêts économiques de la Belgique et les interventions militaires belges des années 60 (D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 310).

décrite de façon particulièrement vague. Or, en 2001 une commission d'enquête du Parlement fédéral a fait la lumière sur la responsabilité de l'État belge dans son assassinat,⁶⁸ et les informations collectées à l'issue de cette enquête ont été rendues publiques avant la parution des dits manuels. Pour finir, jusqu'en 2015 et à quelques exceptions près, les manuels ne font pas état des recherches étatsuniennes et congolaises, et ignorent ce que l'historiographie décoloniale récente a pu mettre en lumière : les échanges entre colonies et métropole, la réciprocité des rapports, les représentations et influences mutuelles, les interconnexions culturelles et sociales, etc.⁶⁹

Dans les années 1970 et 1980 au Congo, la mauvaise gestion du régime de Mobutu et ses effets délétères sur l'éducation ont contrecarré la rhétorique gouvernementale en faveur d'une pédagogie émancipatrice et libérée de ses anciens carcans. Intégré à une révolution culturelle plus large – le Congo, renommé Zaïre, cherche à déconstruire l'aliénation de son peuple et le néocolonialisme – l'enseignement du passé colonial a pour objectif de transmettre un sentiment de fierté nationale vis-à-vis du passé « prestigieux et glorieux des héros congolais »⁷⁰. Dans ce contexte, les manuels d'histoire vouent un véritable culte au passé précolonial du Congo et contribuent à la revalorisation des traditions locales. Cette rhétorique est rendue possible par une emprise gouvernementale quasi-totale sur le secteur de l'éducation et les productions historiographiques.⁷¹ Ces manuels sont par ailleurs encore largement utilisés au Congo aujourd'hui. L'absence d'un renouvellement de ceux-ci est entre autres le fait d'une crise continue de l'historiographie et de l'éducation au Congo, toutes deux affectées par la politisation persistante du savoir, la pauvreté chronique et l'instabilité politique.⁷² Ces manuels accordent une grande importance à la description et à l'éloge des systèmes socio-politiques précoloniaux ainsi qu'à la critique des pratiques coloniales belges (tant l'opportunisme économique derrière le projet colonial que le régime discriminatoire et violent mis en place pour justifier cet opportunisme). La résistance anticoloniale y est dépeinte avec patriotisme tandis que les réticences de la Belgique à préparer et accorder l'indépendance au Congo y sont dénoncées. En opposition à la rhétorique des manuels passés, l'État belge est décrit comme le grand responsable du chaos post-indépendance : c'est par « mépris pour les Noirs » mais aussi par stratégie économique que la Belgique a limité les opportunités d'éducation et de préparation à la prise du pouvoir des Congolais, maintenant ainsi ces derniers dans un désordre politique et une dépendance économique durables.⁷³

⁶⁸ D. BACQUELAINE, F. WILLEMS, M-T. COENEN, *op. cit.* Par ailleurs, en 2011, le fils de Patrice Lumumba, François Lumumba, s'est porté partie civile en Belgique afin d'initier une procédure pénale du chef de crime de guerre, torture et traitements inhumains et dégradants commis sur son père. Cette plainte est portée contre X et contre dix personnalités belges dont deux sont encore en vie aujourd'hui, Jacques Brassine et Étienne Davignon. L'assassinat de Patrice Lumumba ayant été reconnu par la justice belge comme crime de guerre, l'action pénale contre cette infraction est imprescriptible. L'instruction de cette affaire touche à sa fin et les derniers devoirs d'enquêtes seront clôturés prochainement. Le juge d'instruction communiquera son dossier d'ici la fin de l'année et le parquet prendra position en 2022 (G. KOUNDA, « Où en est l'enquête sur l'assassinat de Patrice Lumumba ? », *RTBF*, 25 juin 2021, [en ligne :] https://www.rtb.be/info/monde/detail_ou-en-est-l-enquete-sur-l-assassinat-de-patrice-lumumba-l-instruction-touche-a-sa-fin-le-parquet-federal-prendra-position-en-2022?id=10791045, consulté le 10 septembre 2021.

⁶⁹ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 311.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 312-313.

⁷¹ D. BENTROVATO, « Teaching History under Dictatorship: The Politics of Textbooks and the Legitimation of Authority in Mobutu's Zaïre », in B. BEVERNAGE, N. WOUTERS (sous la direction de), *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History after 1945*, Houndmills, UK: Palgrave MacMillan, 2018, pp. 307-21.

⁷² D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 313.

⁷³ *Ibid.*, p. 315-6.

III. ENTRAVES À L'ENSEIGNEMENT DU COLONIALISME BELGE : ENJEUX ACTUELS ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Ces évolutions de l'enseignement belge et congolais reflètent des tendances plus généralement observées en Europe et en Afrique : la première, caractérisée par la réticence à inclure les points de vue des ex-colonisés dans l'héritage culturel colonial, et la seconde, exprimant une volonté toujours plus forte de renverser l'hégémonie culturelle des perspectives eurocentriques.⁷⁴ Cependant, ni l'enseignement belge ni l'enseignement congolais ne semblent pouvoir se détacher d'une conception binaire et nationale du passé colonial, conception pourtant délaissée par l'historiographie académique contemporaine.⁷⁵ En Belgique spécifiquement, les politiques éducatives semblent être encore loin d'engager une transmission critique pleine et entière du passé colonial belge. Comment peut-on expliquer une telle carence ? Quels sont les facteurs qui freinent, consciemment ou inconsciemment, non seulement les enseignants mais aussi et surtout les politiques dans l'établissement d'un enseignement adéquat de l'histoire coloniale belge ?

A. Le passé colonial... L'histoire en trop, l'histoire de l'« Autre » ?

Comme suggéré plus haut, les auteurs des manuels ne sont pas des historiens académiques mais les enseignants d'histoire eux-mêmes. L'inaction en matière de démarches critiques peut donc s'expliquer par le fait que l'histoire culturelle populaire, au détriment des avancées académiques, exerce une influence importante dans la rédaction des manuels. En effet, les enseignants en charge de cette rédaction n'ont pas nécessairement un accès aisé aux connaissances historiographiques les plus récentes. Une autre difficulté que ces derniers rencontrent, déjà abordée plus haut, concerne le manque d'outils pédagogiques mobilisables pour l'enseignement de ce passé ainsi que le manque d'information sur les rares outils existants. Ainsi, malgré l'existence d'objectifs théoriques promouvant l'innovation, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de les poursuivre, et leurs pratiques sont nécessairement fonction non seulement de leur milieu socioculturel mais aussi des moyens matériels et intellectuels mis à leur disposition.

Par ailleurs, certains d'entre eux auront pu rétorquer qu'un choix s'impose face à la multiplicité des thématiques historiques à aborder au vu du nombre limité d'heures de cours.⁷⁶ Cependant, si le cours d'histoire se veut être un outil de réflexion sur les grands enjeux contemporains de notre société, il est clair que les septante sept années d'histoire de la colonisation belge mériteraient de relever des impératifs de ce cours.⁷⁷ Il faut également rappeler que les liens européens avec les nations africaines ne se limitent pas aux périodes coloniales des XIX^e et XX^e

⁷⁴ D. BENTROVATO AND I. RATH, « A 'Matter of the Whites'? Contemporary Textbook Portrayals of Former African Colonies in WWI », in E. ROLDÁN VERA, E. FUCHS (sous la direction de), *Textbooks and War: Multinational Perspectives on History Education*, Londres: Palgrave Macmillan, 2018, p. 159-60.

⁷⁵ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 317.

⁷⁶ R. LANDMETERS, E. NGONGO, « Une école qui rassemble les histoires de tous », *Bruxelles Laïque Echos*, 2017, n°99, p. 30.

⁷⁷ *Ibid.*

siècles, et que la colonisation a été facilitée par l'affaiblissement socio-politique et humain acharné de ces nations à travers les traites négrières européennes (mais aussi arabes et intra-africaines) dès le xv^e jusqu'au xix^e siècle.⁷⁸ Les périodes de colonisations doivent donc être inscrites dans la continuité de cette histoire plus longue qui est celle de la mondialisation inévitabile et de l'avènement des sociétés libérales capitalistes.

Suivant les référentiels pour les humanités générales et technologiques, le cours d'histoire a pour finalité « d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière »⁷⁹. Or c'est certainement à la lumière des avantages économiques hors normes et de la domination culturelle et épistémique⁸⁰ dont a bénéficié la Belgique coloniale que nous pouvons (entre autres) comprendre les rouages de notre société actuelle. Ce type de perspective, tout comme l'idée opposée de considérer le passé colonial comme l'histoire d'un « Autre » qui ne nous concerne pas, est un choix – tout l'enjeu étant de connaître les motivations qui animent ce choix conscient ou non. Si le cours d'histoire doit nous permettre de « prendre conscience de [nos] racines »,⁸¹ la fragmentation graduelle d'une version lisse et complaisante de nos racines coloniales rend le choix de leur enseignement complexe mais d'autant plus essentiel.

De plus, la marge de manœuvre des enseignants est délimitée au sein d'un système de pouvoir et les opportunités qui leur sont données d'enseigner l'histoire coloniale sont fonction des vues de ceux qui fixent les balises du discours éducatif. Or, un manque d'intérêt assumé a, jusqu'à tout récemment, caractérisé l'avis des politiques belges sur la question d'un enseignement rigoureux et critique du passé colonial belge.⁸² Il est intéressant de se pencher sur la façon dont les prochaines réformes de l'enseignement francophone abordent la question. Hormis l'hypothèse d'une interpellation directe faite au politique,⁸³ force est de constater que ce dernier envisage toujours le passé colonial comme un élément à part de l'histoire ou comme l'histoire de « l'Autre ». En effet, suivant l'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence, la place à donner à « l'histoire de la colonisation et de l'immigration » dans le nouveau tronc commun et les référentiels relève essentiellement de la nécessité d'inclure les « groupes minorisés » et de favoriser une plus « grande mixité sociale » à l'école.⁸⁴ Par l'absence d'un enseignement du passé colonial, l'école contribue effectivement à la violence symbolique subie par les nouvelles générations de la diaspora africaine en Belgique, violence basée sur le silence ou les stéréotypes et entraînant avec elle un sentiment d'aliénation et parfois un repli sur soi.⁸⁵ Cependant, l'idée de mettre sur « un pied d'égalité – comme mesure en vue d'une plus grande mixité sociale – l'histoire

⁷⁸ F. RYCKMANS, *Débats et échanges - La colonisation belge dans la région des grands lacs : mémoires du passé, regards actuels et perspectives d'avenir* (conférence à l'occasion de la journée des indépendances), Louvain-la-Neuve : Centre Placet, 30 juin 2021.

⁷⁹ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en histoire*, op. cit., p. 3.

⁸⁰ Voy. par exemple : R. BHARGAVA, « Pour en finir avec l'injustice épistémique du colonialisme », *Socio*, 2013, n° 1, pp. 41-75.

⁸¹ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en histoire*, op. cit., p. 3.

⁸² A. LISMOND-MERTES, « Sortir du colonialisme », op. cit., p. 11.

⁸³ Comme énoncé dans la première partie de cette étude, Caroline Désir, ministre de l'Enseignement francophone, a réagi à l'interpellation de Cécile Djunga et a manifesté sa volonté de rendre l'enseignement du passé colonial belge obligatoire à l'école. Un groupe de travail devrait d'abord être mis sur pied pour étudier la question.

⁸⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles, *Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis no 3 du Groupe central*, Bruxelles, 7 mars 2017, p. 285.

⁸⁵ A. LISMOND-MERTES, « Bayaya contre l'aliénation postcoloniale », *Ensemble*, juin 2016, n° 91, p. 13 [en ligne :] <http://www.asbl-csce.be/journal/ensemble91dossier>, consulté le 17 juin 2021.

de la colonisation et l'accès dans les écoles à un menu végétarien pour les différentes confessions »⁸⁶ est particulièrement limitée et limitante. Cette idée reflète en effet une certaine indifférence, soit le sentiment que l'enseignement de l'histoire coloniale ne concerne que les enjeux identitaires des « groupes minorisés ». Comment articuler l'idée contraire, soit l'idée qu'un tel enseignement concerne et bénéficierait à l'ensemble des jeunes belges ?

B. Les enjeux mémoriels du passé colonial : les analyser au sein du cours d'histoire ?

À l'indignation des communautés afro-descendantes face à la non-reconnaissance ou à l'ignorance publique des atrocités du passé colonial, il est parfois rétorqué que « tout ça, c'est le passé », qu'il faut éviter une position victimaire ou repentante et « aller de l'avant, regarder vers l'avenir »⁸⁷. Suivant cet argument, s'il est important que les élèves étudient les périodes de colonisation et de décolonisation, le colonialisme belge est quant à lui bien révolu et résolu. Il n'y aurait donc pas lieu d'analyser ce passé de façon critique en vue d'éclairer certains enjeux sociaux actuels sous peine de jugements anachroniques hâtifs. L'idée selon laquelle la problématique du colonialisme est un débat clos domine l'esprit de la plupart des manuels scolaires aujourd'hui.⁸⁸ Cependant, le fait de concevoir le passé comme révolu, c'est-à-dire comme totalement détaché du présent, n'est pas donné « naturellement » mais se construit intellectuellement. Cette construction peut même être considérée comme une vue de l'esprit. Les propos devenus célèbres de James Baldwin le suggèrent parfaitement : « l'histoire, contrairement à ce que l'on pense, ne se donne pas simplement à lire. Et elle ne se réfère pas uniquement, ni même principalement, au passé. Au contraire, la grande force de l'histoire provient du fait que nous la portons en nous, qu'elle nous contrôle inconsciemment de multiples façons, et qu'elle est littéralement présente dans chacun de nos actes. Il ne pourrait guère en être autrement, puisque c'est à l'histoire que nous devons nos systèmes de référence, nos identités, et nos aspirations. »⁸⁹ Loin de défendre un déterminisme historique, si James Baldwin met en lumière la prégnance de l'histoire dans la formation de chaque point de vue, c'est pour mieux s'en émanciper et « se recréer sur fondement d'un principe plus humain et plus libérateur ». Mais cette émancipation ne se réalise pas sans sa part de « terreur et de douleur » pour ceux qui, comme lui, doivent « amèrement disputer leur histoire »⁹⁰.

⁸⁶ R. LANDMETERS, « L'histoire de la colonisation belge à l'école », *op. cit.*, p. 1-2.

⁸⁷ Ces propos sont tirés du point de vue que tenaient certaines personnalités politiques belges en 2016 en réponse aux revendications du Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discrimination. (A. LISMOND-MERTES, « Sortir du colonialisme », *op. cit.*, p. 11). Pour d'autres analyses récentes d'un tel point de vue, voy. : J. SUAU-DEAU, « Ouvrons les yeux sur les angles morts de notre histoire coloniale », *Slate*, 3 octobre 2019, [en ligne :] <http://www.slate.fr/story/182382/angles-morts-memoire-deni-histoire-france-colonisation-esclavage-racisme>, consulté le 13 septembre 2021 ; K ; DOUAD, « The west is too obsessed with its colonial guilt », *Financial Times*, 24 février 2021, [en ligne :] <https://www.ft.com/content/6b199d35-7fb1-4cd1-8347-8af2890e0e39>, consulté le 6 octobre 2021.

⁸⁸ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 312.

⁸⁹ J. BALDWIN, « Unnamable objects, unspeakable crimes », in *Ebony* (sous la direction de), *The white problem in America*, Chicago: Johnson Pub. Co., 1966, pp. 173-181.

⁹⁰ *Ibid.*

L'opposition à un enseignement critique du passé colonial belge peut donc tenir de la conception occidentale et moderne de l'historicité, soit une historicité tournée vers le futur et qui tient le passé pour final et essentiellement différent du présent : « une conception du temps comme agent de changement et de différence délimite et conditionne l'habitat de l'historien moderne, fondé sur la notion de passé historique déchargé de tous les liens qui le connecte à la mémoire vivante du présent. »⁹¹ Cette conception prend notamment ses origines dans la période des Lumières et spécialement dans la pensée de Montesquieu.⁹² L'idée, révolutionnaire alors, de penser le passé comme qualitativement séparé et distinct du présent est la condition sans laquelle la recherche historique moderne ne serait pas possible.⁹³ Cependant, si l'on considère cette forme analytique d'appréhension de l'histoire comme totale et exhaustive, on ignore l'importance de la mémoire et la dimension subjective et expérientielle de l'histoire. Surtout, on occulte la question de la place que prennent inévitablement cette mémoire et cette dimension expérientielle au sein du cours d'histoire. Il n'est, en effet, pas possible de penser la transmission de la discipline historique en vase clos, indépendamment des enjeux mémoriels et des réflexions que pose notre société actuelle sur les conséquences de son passé.⁹⁴ Si le cours d'histoire reste principalement un lieu de transmission d'un savoir historique factuel, il peut aussi consister en un espace où « accueillir et contextualiser les mémoires »⁹⁵.

Mais qu'entend-on par mémoire et comment articuler cette expérience actuelle du passé avec l'apprentissage factuel de l'histoire ? La mémoire compose les relations entre le passé et le présent dans un contexte socio-culturel particulier. À ce titre, l'écriture de l'histoire, dans la recherche académique ou dans les manuels scolaires, représente un moyen de transmission de la mémoire, tout comme les romans, les films, les rituels, etc. Définir le savoir historique comme moyen de production culturelle de la mémoire au même titre que d'autres médias n'implique pas que ce savoir perde nécessairement ses prétentions scientifiques.⁹⁶ En appréhendant ce savoir comme un média culturel et non comme l'expression de la vérité historique en soi, on permet simplement de prendre une distance critique vis-à-vis de ce média. Cette distance critique permet de se questionner sur la façon dont on décide de se représenter le passé : pourquoi préfère-t-on une image du passé plutôt qu'une autre ? Pourquoi accorde-t-on une importance particulière à certains aspects d'une époque plutôt qu'à d'autres ? Comment le passé a-t-il été utilisé afin de légitimer ou expliquer des événements ultérieurs ? Comment la mémoire collective se développe-t-elle et est-elle de nature à exclure d'autres points de vue ? etc. Ces questions relèvent de la discipline de la mnémohistoire, soit la discipline qui s'intéresse au passé tel qu'on se le remémore.

Par cette approche, on est loin de signifier que le cours d'histoire n'ait pas pour vocation principale l'analyse des faits tels qu'ils se sont passés et pour eux-mêmes. Cette approche invite plutôt à éveiller le regard critique des élèves sur l'inévitabilité d'une représentation incomplète (voire déformée) du passé et d'une

⁹¹ J. HELLERMA, « Negotiating presentism: toward a renewed understanding of historical change », *Rethinking History*, 2020, vol. XXIV, n° 3-4, p. 4.

⁹² Voy. notamment: R. KOSELLECK, « The Eighteenth Century as the Beginning of Modernity », in R. KOSELLECK (sous la direction de), *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts* (traduit par Todd Samuel Presner et al.), Stanford, Californie : Stanford University Press, 2002, pp. 154-169.

⁹³ M. TAMM, « Beyond history and memory: new perspectives in memory studies », *History Compass*, 2013, vol. XI, n°6, p. 465.

⁹⁴ J. SYNOWIECKI, « Pourquoi enseigner l'histoire ? », *Revue internationale d'éducation*, 2015, n°69, §4.

⁹⁵ R. LANDMETERS, *op. cit.*, p. 2.

⁹⁶ M. TAMM, « Beyond history and memory », *op. cit.*, p. 464.

continuelle réappropriation et réinterprétation de ce passé par les générations suivantes. De cette manière, on assiste, non pas à la destruction de la causalité historique, mais à la déconstruction de sa nature *linéaire* et *univoque*. En ce qui concerne le passé colonial spécifiquement, cette approche permet ainsi aux voix et récits des populations anciennement colonisées d'entrer dans la construction du récit collectif de la colonisation. Ces récits ne seraient plus pris comme des points de vue en marge d'une vision essentiellement eurocentrée, mais comme l'expression d'expériences légitimes et significatives d'un passé commun et complexe. On vise ici, non pas à opposer, mais à enchevêtrer les points de vue pour rendre compte des multiples dynamiques relationnelles entre colons et colonisés : résistance, transactions, instrumentalisations réciproques, etc.⁹⁷

C. La propagande (post)coloniale et les incohérences de son enseignement

Plus précisément, cette approche nous enjoint à comprendre comment l'exclusion de tels récits, témoignages de la capacité et volonté d'action des populations colonisées, a été organisée par la puissance coloniale et postcoloniale belge pour imposer sa supposée supériorité raciale et, par-là, sa domination économique. Il a été avancé que « contextualiser l'émergence des théories raciales puis leur application dans des systèmes de domination institutionnalisés » permet d'interroger les représentations racistes dont peut encore être empreinte la conscience collective de notre société contemporaine.⁹⁸ Quelques exemples historiques de taille, rarement abordés dans le cours d'histoire, nous permettent ainsi de retracer les « généalogies coloniales des discriminations racistes et des inégalités actuelles »⁹⁹ : la science des races du XIX^e siècle (par la craniométrie notamment),¹⁰⁰ l'essentialisation ethnique des Hutus et des Tutsis au Ruanda-Urundi durant la première moitié du XX^e siècle¹⁰¹ et la dissimulation du métissage par la dispersion des enfants issus d'un père colon et d'une mère colonisée dans des foyers et institutions belges après les indépendances. Le deuxième exemple renvoie à l'instrumentalisation politique des Hutus et Tutsis via une essentialisation ethnique de ces deux groupes organisée par la puissance coloniale belge et cautionnée par des avis pseudo-scientifiques (malgré l'absence de recensement systématique des populations).¹⁰² La supériorité de classe relativement poreuse des Tutsis vis-à-vis des Hutus a été transformée par l'autorité coloniale en une supériorité ethnique, notamment via une loi administrative coloniale de 1925 qui supprime les chefferies Hutus.¹⁰³ L'ethnisme qui en a résulté exerce encore une influence importante dans les représentations sociales et les relations

⁹⁷ A. LAURO, R. LANDMETERS, « Manger végétal ou colonial ? », *op. cit.*

⁹⁸ R. LANDMETERS, « L'histoire de la colonisation belge à l'école », *op. cit.*, p. 3.

⁹⁹ A. LAURO, R. LANDMETERS, « Manger végétal ou colonial ? », *op. cit.*

¹⁰⁰ T. BERNON, « La science des races : la Société Ethnologique de Paris et le tournant colonial (1839-1848) », *La Révolution française*, 2018, n°15, pp. 1-56. Voy. aussi : A. SAINI, *Superior : the return of race science*, Boston: Beacon Press, 2019, 256 p.

¹⁰¹ D. MANIRAKIZA, « Les intellectuels burundais face au piège de l'ethnisme », *Revue africaine de sociologie*, 2011, vol. XV, n°1, pp. 20-47.

¹⁰² J. SEMUJANGA, « De la construction du Hamite à la mise à mort du Tutsi », *Présence Africaine*, Nouvelle série, 2003, n°167/168, pp. 175-94.

¹⁰³ « Même si ses racines trouvaient aussi à se nourrir dans l'histoire et la culture rwandaises, l'ethnisme a donc d'abord été une affaire de cadres locaux européanisés avant d'être un vécu rural » (L. SAUR, « Hutu et Tutsi : des mots pour quoi dire ? », *Histoire, Monde et Cultures Religieuses*, vol. XXX, n° 2, p. 134.

des Burundais et Rwandais entre eux aujourd'hui.¹⁰⁴ À la vue de ces exemples, on comprend que si des groupes ou communautés spécifiques issus de la société civile peuvent développer leur propre imaginaire et mémoire collective, « force est de constater que les gouvernements restent les acteurs les plus forts et les plus puissants pour construire un imaginaire et pour tenter d'en orienter le contenu et l'évolution dans le temps »¹⁰⁵. L'étude de la propagande gouvernementale (organisée à l'école et ailleurs) grâce à laquelle le projet colonial a été légitimé et justifié constitue donc un élément fondamental à inclure dans le cours d'histoire.

À cet égard, à la lecture du programme officiel du cours d'histoire, il est intéressant de constater que l'analyse des propagandes gouvernementales ne semble s'appliquer qu'au contexte de l'entre-deux-guerres, du national-socialisme allemand et du stalinisme.¹⁰⁶ Le programme propose aussi l'analyse des stéréotypes véhiculés à propos des peuples colonisés au sein de la société belge, mais rien sur la propagande gouvernementale qui a produit ces stéréotypes et qui a servi à la légitimation du projet d'exploitation coloniale. Or, on ne peut ignorer que le service de propagande lancé par Léopold II pour rallier les Belges à son entreprise coloniale ait été repris par le ministère des Colonies en 1908, pour être ensuite détaché du ministère après la Seconde Guerre mondiale et prendre la forme d'une association paraétatique, soit le Centre de l'Information et de Documentation du Congo belge et du Ruanda-Urundi (CID) puis, ultérieurement, Infor Congo.¹⁰⁷ Jusqu'aux indépendances, ce service a été un instrument politique puissant pour instiguer au sein de la population belge un sentiment de fierté et de légitimité vis-à-vis de l'œuvre « civilisatrice et bienfaitrice » de Léopold II, puis de l'État belge : publication d'articles de presse prémâchés, diffusion de brochures didactiques dans les écoles, production de photos, d'émissions de radio, et de films, etc.¹⁰⁸ Les universités belges, et spécialement l'Université coloniale de Belgique, ont également participé à la construction d'une vision glorifiée, sinon complaisante, de la réalité coloniale.¹⁰⁹

À côté de l'analyse (à moitié assumée) des « stéréotypes de la vision européenne »,¹¹⁰ le programme prévoit aussi (et paradoxalement) l'exercice comptable consistant à mettre en balance les avantages et inconvénients du projet d'exploitation coloniale. Or ce bilan comptable a lui-même été utilisé et ce, dès la période des indépendances, pour justifier du « paternalisme social »¹¹¹ (expression euphémique puissante) qu'a déployé l'État belge vis-à-vis des populations colonisées. Cet exercice, opposant l'exploitation et la ségrégation coloniales à l'essor économique, à la « stabilité sociale » et aux différentes infrastructures apportées par les Belges aux colonies, est de nature à produire une vision particulièrement

¹⁰⁴ L. NTIBASHIRAKANDI, Débats et échanges - La colonisation belge dans la région des grands lacs : mémoires du passé, regards actuels et perspectives d'avenir (conférence à l'occasion de la journée des indépendances), Louvain-la-Neuve : Centre Placet, 30 juin 2021. Voy. aussi : J. NIMBONA, *La perception de l'identité ethnique dans le processus électoral au Burundi (rapport final)*, Kigali : Ligue des droits de la personne dans la région des grands lacs, 2005, 66 p.

¹⁰⁵ J. PAULUS, « Travail de mémoire ou retour du refoulé ? », *Aide-mémoire*, juillet-septembre 2015, n°73, [en ligne :] <https://www.territoires-memoire.be/aide-memoire/aide-memoire-73/aide-memoire-73-travail-de-memoire-ou-retour-du-refoule.html>, consulté le 26 juillet 2021.

¹⁰⁶ Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, « Programme d'études du cours d'histoire », *op. cit.*

¹⁰⁷ A. LISMOND-MERTES, « Notre Congo : 80 ans de lavage de cerveaux », *op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 14.

¹¹⁰ Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, « Programme d'études du cours d'histoire », doc. 50/2000/247, [en ligne :] <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/50-2000-240.pdf>, consulté le 15 juin 2021.

¹¹¹ A. DE BAETS, *op. cit.*, p. 55.

stéréotypée (et erronée) des populations colonisées. Le plus souvent, il pousse en effet l'élève à présumer non seulement l'incapacité de ces dernières à s'organiser socio-politiquement mais aussi la supériorité des modes économiques, culturels et éducatifs de la société belge occidentale. Dans un objectif d'analyse de la mémoire collective et de sa formation, la critique d'un tel exercice, compris comme instrument de légitimation ou de justification du projet colonial, permettrait donc un décentrement du point de vue occidental. Par ailleurs, comme l'a récemment rappelé l'historienne Amandine Lauro, « aucune échelle de valeur ne peut être utilisée pour mettre en balance « exploitation » et « développement », a fortiori lorsque ce dernier pôle était intrinsèquement lié à l'exploitation des ressources et de la main-d'œuvre de la colonie ¹¹² ». Les élèves gagneraient donc à développer un regard critique vis-à-vis de cet exercice de mise en balance, notamment par la (re)connaissance des civilisations congolaises, burundaises et rwandaises précoloniales et par l'étude des mécanismes coloniaux d'acculturation et de délitement sociétal.

L'enseignement de l'histoire coloniale belge se révèle être une tâche délicate puisque cette histoire se donne à voir « dans la complexité des rapports de migration, dans les représentations des « Autres » toujours à l'œuvre dans une série de discriminations actuelles, (...) [et dans] des champs d'affrontement mémoriels et d'affirmations identitaires ». ¹¹³ Mais c'est pour ces mêmes raisons qu'il constitue un défi essentiel dans la formation de l'esprit critique de chaque jeune citoyen. Ainsi, et contrairement à ce que le Pacte d'excellence suggère, c'est l'ensemble de la population belge, et non pas uniquement les diasporas africaines, que l'enseignement du passé colonial belge concerne. En effet cet enseignement offrirait un cadre et des outils essentiels pour comprendre non seulement les origines historiques des stéréotypes racistes encore prégnants dans notre société, mais aussi et surtout la façon dont le pays s'est construit socialement, culturellement et économiquement ainsi que *la multiplicité des acteurs* qui y ont joué un rôle. ¹¹⁴

D. L'histoire au service du présent ?

Cette approche de l'enseignement du passé colonial nous fait-elle tomber dans le présentisme, c'est-à-dire dans un jugement univoque du passé à la lumière de valeurs sociétales actuelles ? En d'autres termes, finit-on par tenir le présent « pour seul horizon d'attente » dans notre interprétation du passé ? ¹¹⁵ Corolairement, cette approche nous enjoint-elle à rassembler les différents points de vue et à construire au sein de la classe un sentiment d'appartenance commune, non plus au nom d'un sentiment de supériorité patriotique, mais au nom de valeurs actuelles, comme l'inclusivité et la multiculturalité ? ¹¹⁶ Ou au contraire, ne devrait-on pas renoncer à l'idée (ou l'illusion) que l'apprentissage de l'his-

¹¹² A. LAURO, « Carte blanche », *op. cit.*

¹¹³ A. LAURO, R. LANDMETERS, « Manger végétal ou colonial ? », *op. cit.*

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ O. PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, « Passé / présent. Quelques réflexions sur une incrustation », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2007, vol. LXXXVII, n° 1, note de bas de page [2]. Voy. aussi : F. HARTOG, « Temps et histoire », *Annales HSS*, 1995, n° 6, pp. 1219-1236.

¹¹⁶ R. LANDMETERS, E. NGONGO, *op. cit.*, p. 31.

toire devrait nourrir un sentiment d'appartenance commune ?¹¹⁷ Même dans la poursuite de telles valeurs, et pour reprendre les termes de l'historien Lucien Febvre, « une histoire qui sert » est-elle « une histoire serve »¹¹⁸ ?

Il a été avancé que, si l'enseignement du passé colonial peut (et doit) donner aux élèves certaines clefs d'analyse de nos rapports sociaux actuels, il perd à être subordonné à des objectifs politiques ultérieurs (certes parfaitement louables), tels que la multiculturalité.¹¹⁹ Selon ce point de vue, cette subordination affecterait tant notre vision du passé que celle du présent. En effet, non seulement elle risque d'entraîner avec elle une lecture simpliste et finaliste du passé, ne rendant pas toujours compte de ses multiples possibles et des contraintes auxquels ses acteurs étaient soumis. Mais aussi, la définition d'un tel sentiment d'appartenance commune, même humaniste (et donc à portée universelle), est toujours située dans un contexte sociopolitique précis et ne pourrait donc jamais être exhaustive et finale. Elle consistera toujours en une certaine forme d'inclusivité ou de multiculturalité, défendue (ou défendable ?) par le pouvoir politique contemporain. En d'autres termes, elle porte toujours en elle le risque d'exclure certaines formes d'humanités. Ainsi une analyse humaniste des formes de domination coloniale et d'exclusion passées ne peut être directement transposée aux expériences actuelles de domination économique et d'exclusion sociale. Il y va de l'acceptation du caractère hétérogène et contingent du phénomène historique.¹²⁰ Si l'histoire doit permettre de contextualiser et tracer les généalogies de certains enjeux actuels, tels que les inégalités raciales, c'est dans l'acceptation de sa dimension contingente et sa nature toujours incertaine qu'elle le permet le mieux.¹²¹

Les questions liées à la mnémohistoire telles qu'évoquées plus haut n'ont pas vocation à imposer une lecture univoque du passé à la lumière du présent (et vice versa) mais cherche justement à ouvrir l'esprit critique de l'élève sur la nature toujours incertaine car interprétative (et parfois intéressée) de l'histoire. Ces questions appellent à une analyse de la formation et de l'évolution des mémoires collectives afin de prendre une distance critique vis-à-vis d'elles. En d'autres termes, dans cette perspective, l'enseignement de l'histoire coloniale n'a pas pour objectif de « convertir les élèves à une position critique spécifique mais à les encourager (...) à être curieux vis-à-vis des différentes dimensions de l'expérience humaine », elles-mêmes jamais épuisées historiquement.¹²² Cependant, ce sont bien les compétences (d'esprit critique et d'évaluation des sources historiques) qui sont au service de la connaissance de l'histoire, et non le contraire. Cela signifie que l'acquisition d'un esprit critique (ou de toute autre compétence) ne pourrait devenir le seul objectif du cours d'histoire au détriment d'un apprentissage approfondi et complexe du passé. En d'autres termes, il est nécessaire de garder à l'esprit qu'« accorder de l'importance à des capacités

¹¹⁷ A. LAURO, R. LANDMETERS, « Manger végétal ou colonial ? », *op. cit.*

¹¹⁸ A. WIEVIORKA, « L'enseignement de l'histoire en question », *Études*, Tome 417, n° 11.

¹¹⁹ A. LAURO, R. LANDMETERS, « Manger végétal ou colonial ? », *op. cit.* Voy. aussi : R. BRUNO-JOFRÉ, M. SCHIRALLI, « Teaching history : a discussion of contemporary challenges », *Encounters on Education*, 2002, vol. III, Fall, p. 123.

¹²⁰ R. UNGER, *False necessity*, 2^e édition, Londres: Verso, 2004.

¹²¹ Si l'histoire est contingente, elle n'est certainement pas aléatoire, arbitraire ou accidentelle, et elle porte en elle les facteurs déterminants (et non déterministes) de nos rapports présents (S. MARKS, « False contingency », *Current Legal Problems*, 2009, vol. LXII, n° 1).

¹²² R. BRUNO-JOFRÉ, M. SCHIRALLI, *op. cit.*, p. 124.

génériques de réflexion en dehors des contextes complexes au sein desquels les problèmes historiques ont émergé peut entraîner des conséquences indésirables et politiquement paralysantes »¹²³.

Les réformes à venir, inscrites dans le cadre du Pacte d'excellence, se dirigent-elles vers un enseignement plus approfondi et critique de l'histoire ? Éviteront-elles les écueils d'une approche finaliste du cours d'histoire, spécialement en ce qui concerne le passé colonial ? Si les réformes du cours d'histoire en secondaire ne sont pas encore totalement abouties, de nombreuses décisions, déjà tranchées, ont fait parler d'elles, et pas qu'en bien. Par un décret de 2019, le Pacte accorde aux écoles la possibilité de fusionner les différentes disciplines dites de « sciences humaines » en un cours intégratif pour le nouveau tronc commun (c'est-à-dire jusqu'en 3^e secondaire) : « [l]a formation commune peut également comprendre 1 ou 2 période(s) de formation historique et/ou 1 ou 2 période(s) de formation géographique, au choix du Pouvoir organisateur. Les périodes de formation historique, de formation géographique et de formation sociale et économique peuvent être regroupées. »¹²⁴ Selon certains, cette fusion, privant les élèves des apprentissages méthodologiques propres à chaque discipline, pose le « risque d'un réel appauvrissement de la formation des élèves »¹²⁵. En effet, si les attendus relatifs à chacune de ces disciplines seront distincts, un seul enseignant, et donc pas nécessairement un historien, pourra les dispenser.¹²⁶ Ce cours de sciences humaines comporte donc le risque d'un enseignement univoque et finaliste du passé puisqu'il joindrait à l'histoire des disciplines ayant comme unique objet d'analyse le présent. D'un autre côté, faire dialoguer ces différentes disciplines tout en maintenant une distinction nette entre leurs approches et modes d'analyse respectifs est un défi qui mérite d'être relevé. Reste à savoir si la réforme de la formation initiale des enseignants, ayant fait l'objet de nombreux rebondissements ces dernières années, sera en mesure de répondre à ce défi et aux nombreux autres posés par le Pacte.¹²⁷

Par ailleurs, les nouveaux référentiels de cours en sciences humaines qui devraient bientôt être approuvés, font déjà l'objet de lourdes critiques. Selon de nombreux chercheurs, l'histoire y est envisagée selon une conception détermi-

¹²³ R. BRUNO-JOFRE, M. SCHIRALLI, *op. cit.*, p. 121. Ces remarques s'inscrivent dans le cadre du débat autour de l'approche par compétences (APC) instaurée en 1997 via le « décret missions » et que le Pacte d'excellence a vocacion à réformer. Les limites de la présente étude ne permettent pas de rendre compte du débat en détail. Voy. pour une évaluation critique de cette approche : F. CHENU, M. CRAHAY, D. LAFONTAINE, « Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? », *Éducation & Formation - Université de Liège*, décembre 2014 ; N. HIRT, « L'approche par les «compétences» contre l'école émancipatrice », *Humanisme*, 2018/1, n° 318, pp. 57-62. Voy. pour une analyse du Pacte d'excellence à ce sujet : Contribution externe (carte blanche), « Vers un enseignement qui «trie» encore plus ? », *L'Echo*, 23 octobre 2018, [en ligne :] <https://www.lecho.be/opinions/carte-blanche/vers-un-enseignement-qui-trie-encore-plus/10061622.html>, consulté le 23 septembre 2021 ; N. HIRT, « Le Pacte d'excellence et ses contradictions », *APED*, septembre 2015, p. 3-5 [en ligne :] https://www.skolo.org/GM/wp-content/uploads/2015/09/aped_pacte_septembre_2015.pdf, consulté le 23 septembre 2021.

¹²⁴ Article 4, « Décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire et de bâtiments scolaires », *Moniteur belge*, 1^{er} juillet 2019, p. 2.

¹²⁵ Aped-Ovds (carte blanche), « Sauver l'histoire : une exigence éducative, critique et démocratique », *skolo*, 21 mars 2017, [en ligne :] <https://www.skolo.org/2017/03/21/sauver-l-histoire-exigence-educative-critique-democratique/>, consulté le 23 septembre 2021.

¹²⁶ C. VASSART, L. DE BRIEY, « Quelle grille horaire pour le tronc commun ? », *Cabinet de la Ministre Schyns*, 20 janvier 2018, p. 6 [en ligne :] <https://www.jmtgraphics-works.be/cgsp/09-PDF/pacte/grille-horaire-consensus.pdf>, consulté le 6 août 2021.

¹²⁷ Voy. notamment : A. DEROBERTMASURE, N. DUROISIN, M. DEMEUSE, « Réforme de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Belgique ou «le pays où l'on n'arrive jamais» », *Revue Nouvelle*, Novembre 2020, n° 7, pp. 17-26 ; J-P. COENEN *et al.* (signataires syndicalistes et associatifs), « Ne bradez pas la formation initiale des enseignants ! », *La Libre*, 29 juin 2021, [en ligne :] <https://www.lalibre.be/debats/opinions/2021/06/29/ne-bradez-pas-la-formation-initiale-des-enseignants-S4PRKADH7ZHDFCYR7B63IZKMJA/>, consulté le 23 septembre 2021.

niste, voire mécaniste, des sociétés humaines.¹²⁸ Quel impact une telle conception aura-t-elle sur l'enseignement du passé colonial belge dans le cadre du tronc commun ? Qu'en sera-t-il pour les quatrième, cinquième et sixième années de secondaire ? Quelle place sera accordée au cours d'histoire, et plus spécialement à l'enseignement du passé colonial belge ? De telles questions ne manqueront pas d'être posées aux rédacteurs des prochaines mesures du Pacte pour un enseignement d'excellence.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude a été de poser quelques jalons de réflexion autour de l'enseignement du passé colonial belge à l'école. Depuis plus d'un an, les politiques belges démontrent une certaine volonté de répondre aux demandes des diasporas africaines de Belgique pour un débat public sur le passé colonial belge et ses conséquences. Ayant comme point de départ les recherches réalisées au sein d'une commission parlementaire spéciale, ce processus doit nécessairement se tenir et se poursuivre au sein de la société civile. L'école, et plus particulièrement le cours d'histoire, nous ont-ils formés pour réaliser cet examen de conscience collectif ? C'est à la lumière de cette responsabilité civique que cette étude interroge nos connaissances de l'histoire coloniale et le rôle de l'école dans la transmission de ces connaissances. Force est de constater qu'aujourd'hui, le passé colonial belge en tant que tel n'est pas obligatoirement enseigné à l'école. Et lorsque ce passé est abordé dans les programmes ou les manuels scolaires, c'est le plus souvent de façon limitée, voire erronée, et avec l'approche eurocentrée de « l'Occident et du Reste ».

Dans la seconde partie de cette étude, par un détour historique, l'enseignement du passé colonial belge (ou son absence) a pu être mis en perspective et inscrit dans l'évolution des choix politiques qui ont guidé son contenu tout au long du xx^e siècle jusqu'à aujourd'hui. Surtout, l'étude des pratiques éducatives passées autour de l'histoire coloniale belge nous a permis de comprendre l'influence que ces pratiques exercent toujours sur l'imaginaire collectif de notre société et sur la place que les populations anciennement colonisées occupent dans celui-ci. On a pu observer qu'en Belgique, l'enseignement du passé colonial s'est graduellement défait d'une logique patriotique pour laisser place, après la période des indépendances, à un silence révélateur du déni postcolonial qui frappe alors les politiques et la population belges. Finalement, ce sont les réformes de l'enseignement à partir des années 1970 qui ont fait revenir le passé colonial sur le devant de la scène éducative, mais avec une approche plus conceptuelle et généralisée à l'Impérialisme européen. Jusqu'à ce jour, le colonialisme belge et ses spécificités ne sont donc pas d'office enseignés pour eux-mêmes dans les classes d'histoire.¹²⁹ Si les manuels utilisés aujourd'hui adoptent une vision

¹²⁸ Un collectif d'enseignants et de chercheurs, « Carte blanche : avec le pacte d'excellence, la Fédération Wallonie-Bruxelles va-t-elle s'asseoir sur la Constitution ? », *Le Soir*, 3 juillet 2021, [en ligne :] <https://plus.lesoir.be/382083/article/2021-07-03/carte-blanche-avec-le-pacte-dexcellence-la-federation-wallonie-bruxelles-va-t>, consulté le 5 août 2021.

¹²⁹ Sauf pour l'enseignement technique et professionnel à partir de 2014.

plus critique (spécialement vis-à-vis des périodes coloniales les plus éloignées), ils prennent peu de distance par rapport à la période des indépendances et à la conception eurocentrée de l'histoire coloniale.

Quels sont les obstacles à un enseignement rigoureux et critique du passé colonial belge aujourd'hui ? Notamment du fait d'un manque de ressources pédagogiques, de nombreux enseignants craignent d'aborder ce sujet délicat.¹³⁰ Or, si comme le suggèrent les référentiels scolaires, le cours d'histoire doit nous permettre de « prendre conscience de [nos] racines »,¹³¹ la fragmentation graduelle d'une version lisse et complaisante de nos racines coloniales rend le choix de leur enseignement certes difficile mais d'autant plus essentiel. À cet égard, le Pacte pour un enseignement d'excellence ne semble pas poser ce choix. Inscrivant l'enseignement du passé colonial dans la poursuite d'une meilleure inclusivité sociale à l'école, il révèle et renforce un sentiment d'indifférence généralisé vis-à-vis de ce passé dont l'enseignement ne concernerait que les enjeux identitaires des « groupes minorisés ». Par ce dernier exemple, nous comprenons donc que la marge de manœuvre des enseignants est délimitée au sein d'un système de pouvoir et que les opportunités qui leur sont données d'enseigner l'histoire coloniale sont fonction des vues de ceux qui fixent les balises du discours éducatif.

Une difficulté supplémentaire de nature épistémologique entrave un enseignement critique du passé colonial en Belgique. Cette difficulté relève de la conception occidentale dominante de l'historicité, soit une historicité tournée vers le futur et qui tient le passé pour final. Si la distinction qualitative du passé vis-à-vis du présent nous permet d'étudier l'histoire selon des canons scientifiques, elle exclut notre rapport expérientiel au passé, soit celui qui tient de et façonne notre mémoire collective. Or, la classe n'est pas un laboratoire clos ou une salle d'archives détachée du Monde, mais constitue un espace où les récits de la mémoire collective et les enjeux actuels posés par notre passé exercent une influence certaine sur l'apprentissage historique des élèves. Afin d'être en mesure de poser un regard critique vis-à-vis de cette mémoire collective, les élèves pourraient être amenés à se poser quelques questions propres à la discipline de la mnémohistoire : pourquoi accorde-t-on une importance particulière à certains aspects d'une époque plutôt qu'à d'autres ? Comment le passé est-il utilisé afin de légitimer ou expliquer des événements ultérieurs ? etc. Cette approche n'a pas pour objectif de convertir les élèves à une lecture unique du passé à lumière de valeurs sociétales actuelles mais cherche justement à éveiller leur conscience vis-à-vis de la constante réinterprétation (voire réappropriation) ultérieure des événements passés. Elle ne se fait donc pas au détriment des méthodes scientifiques de la discipline historique mais répond aux questions mémorielles nécessairement enchevêtrées dans l'enseignement de cette discipline. Elle se révèle particulièrement pertinente pour ce qui concerne l'enseignement du passé colonial belge. En effet, elle permettrait aux élèves de comprendre les différents points de vue des populations colonisées, témoignages de leur relative capacité d'action face au processus colonial, ainsi que les raisons de l'exclusion de tels points de vue dans la construction de la mémoire collective coloniale tout au long du xx^e siècle.

¹³⁰ D'un autre côté, de nombreux enseignants expriment leur volonté d'enseigner ce sujet de façon plus approfondie et sont en demande d'outils pédagogiques solides en la matière.

¹³¹ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en histoire*, op. cit., p. 3.

Pour conclure, une version réformée du cours d'histoire pourrait contribuer à la préparation de chaque citoyen au débat démocratique portant sur la reconnaissance publique du passé colonial belge et de ses conséquences. Pour ce faire, de nombreuses suggestions ont déjà été formulées par des historiens et des collectifs issus de la société civile. Parmi ces suggestions, on retrouve bien sûr la mise en place d'un enseignement approfondi et obligatoire du passé colonial belge à l'école, ainsi que la création et la diffusion d'outils pédagogiques actualisés en la matière.¹³² Pour ce qui concerne la rédaction des manuels scolaires, des échanges de (res)sources ainsi qu'une coopération (internationale) entre les historiens et les auteurs des manuels permettrait de garantir une mise à jour systématique du contenu de ces derniers.¹³³ Par ailleurs, en vue d'un décentrement du point de vue occidental et dualiste qui marque encore cet enseignement aujourd'hui, il est fondamental d'introduire au sein du cours d'histoire une étude transnationale et interculturelle du fait colonial belge, sans pour autant dissoudre ce dernier dans une approche généralisée à l'impérialisme européen. La présente étude a également tenté d'interroger les enjeux mémoriels nécessairement enchevêtrés dans l'enseignement de ce passé au sein de la classe d'histoire. Une telle réflexion relève la nécessité d'accueillir et contextualiser les différentes mémoires au sein de la classe tout en dépassant l'approche présentiste qui donne lieu à une sélection biaisée et finaliste des faits à transmettre. À plus forte raison, dans une optique d'analyse (et non de transmission) de la mémoire, le cours d'histoire pourrait former l'élève à poser un regard critique vis-à-vis d'une écriture univoque et linéaire de l'histoire et ce, par l'étude des mécanismes passés de construction et de contrôle de la mémoire collective. Reste à savoir si le Pacte pour un enseignement d'excellence relèvera les défis dégagés dans cette étude.

**

¹³² Voy. pour les outils francophones existants : « 500 ans de colonisation au Congo. Dossier pédagogique basé sur la série documentaire Kongo », *Démocratie ou barbarie (FWB)*, [en ligne :] <http://www.democratieoubarbarie.cfwb.be/index.php?id=20897>, consulté le 23 septembre 2021 ; BELvue, *Dossier historique : la colonisation belge en Afrique centrale*, 23 mars 2021, [en ligne :] <https://www.belvue.be/fr/news/dossier-historique-la-colonisation-belge-en-afrique-centrale>, consulté le 14 septembre 2021

¹³³ D. BENTROVATO, K. VAN NIEUWENHUYSE, *op. cit.*, p. 319-320. À cet égard, il est intéressant de mentionner qu'un guide des sources d'histoire de la colonisation belge a récemment été publié à l'issue d'un long partenariat entre l'État et le Musée royal de l'Afrique centrale. Répondant à des besoins scientifiques, sociétaux et mémoriels, ce guide donne accès à l'identification spatiale, la description et la contextualisation des archives présentes en Belgique et relatives à l'État indépendant du Congo, au Congo belge et au Ruanda-Urundi (P-A. TALLIER, M. VAN EECKENRODE, P. VAN SCHUYLENBERGH (sous la direction de), *Belgique, Congo, Rwanda et Burundi : Guide des sources de l'histoire de la colonisation (19^e-20^e siècle)*, Turnhout : Brepols, 2021, 2294 p.). Voy. G. KOUNDA, « Les Archives de l'État et l'Africa Museum proposent un nouveau guide pour se repérer dans les 20km d'archives sur la période coloniale belge », *RTBF*, 29 septembre 2021, [en ligne :] https://www.rtbef.be/info/belgique/detail_les-archives-de-l-etat-et-l-africa-museum-proposent-un-nouveau-guide-pour-se-reperer-dans-20-km-d-archives-sur-la-période-coloniale-belge?id=10851167, consulté le 13 octobre 2021.

RAUCENT Emma, *Le cours d'histoire comme outil à la citoyenneté critique ? Le cas du passé colonial belge*, Bruxelles : CPCP, Étude n°36, 2021, [en ligne :] <http://www.cpcp.be/publications/histoire-citoyennete>.

Désireux d'en savoir plus !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

www.cpcp.be



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Que vous rappelez-vous de votre cours d'histoire à l'école ? Plus précisément, vous souvenez-vous que l'on vous ait enseigné l'histoire du passé colonial belge ? Si oui, qu'en avez-vous retenu ? Avez-vous réalisé ce bilan comptable consistant à calculer, sur un mode utilitariste, les avantages et inconvénients qu'a représenté le projet colonial tant pour les colons que pour les colonisés ? Ce passé était-il critiqué, analysé, excusé, justifié, glorifié, mentionné au passage ou simplement omis ? Au départ de ce questionnaire, un constat : le passé colonial belge n'est pas une matière obligatoirement enseignée dans le cadre du cours d'histoire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Une méconnaissance de ce passé, même des grands points d'accord que partagent les historiens sur celui-ci, semble concerner de nombreux Belges dont plusieurs personnalités politiques, indépendamment de la génération ou de la famille politique à laquelle elles appartiennent. Or, de multiples revendications décoloniales trouvent une visibilité médiatique croissante en Belgique et portent notamment sur le devoir public et civique de mémoire et de connaissance du passé colonial et de ses conséquences sur le présent. C'est à la lumière de ces revendications et des enjeux de citoyenneté qu'elles entraînent que cette étude explorera les questions suivantes : quelle place a-t-on accordé, accorde-t-on et devrait-on accorder au passé colonial belge au sein du cours d'histoire en secondaire ?

Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Avenue des Arts, 50/bte 6 – 1000 Bruxelles

02 318 44 33 | info@cpcp.be

www.cpcp.be | www.facebook.com/CPCPasbl

Toutes nos publications sont disponibles en téléchargement libre :
www.cpcp.be/publications/