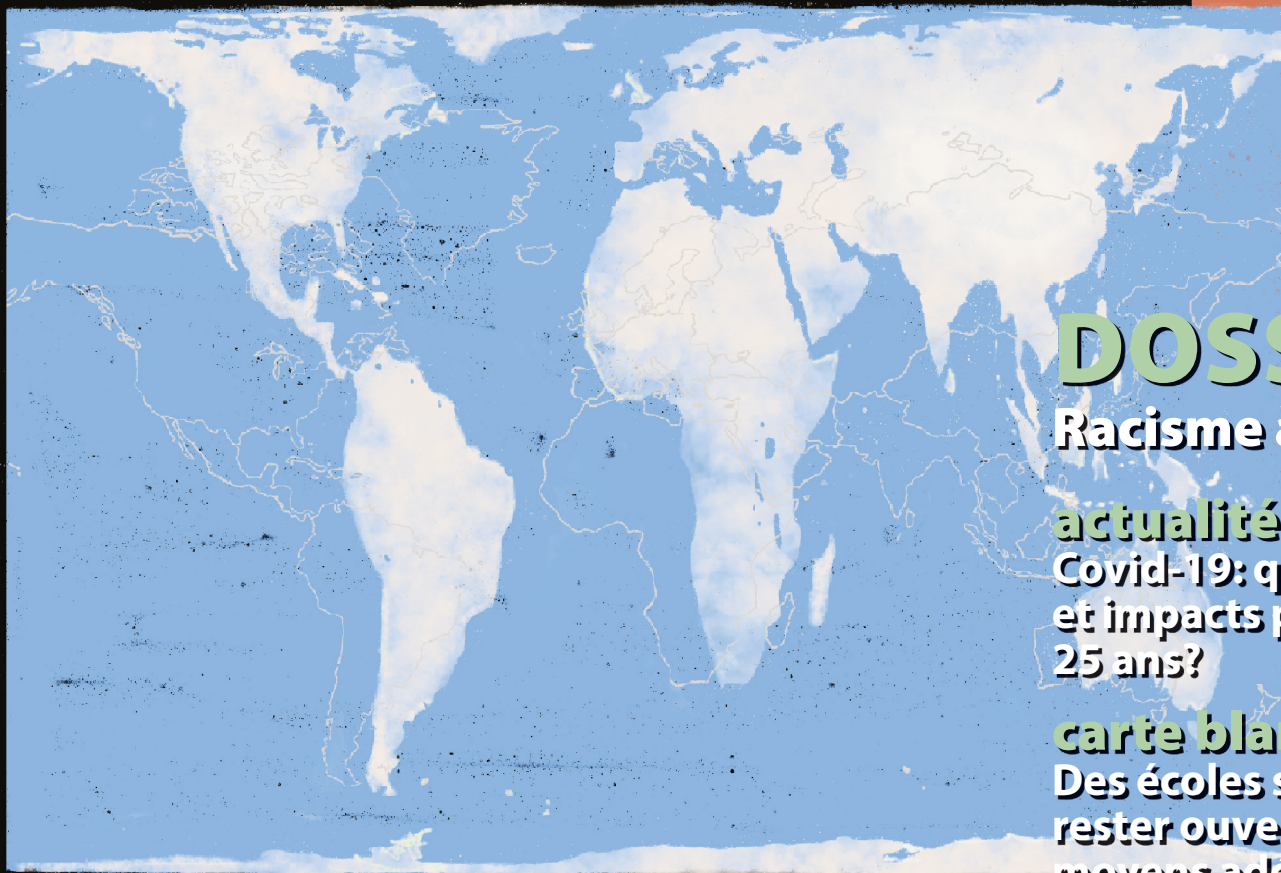


éduquer

tribune laïque n° 158 décembre 2020

Publication de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl



projection source: Diane Scaya 2017 via Hugo Décrypte

DOSSIER

Racisme à l'école

actualité

Covid-19: quels enjeux et impacts pour les 18-25 ans?

carte blanche

Des écoles sommées de rester ouvertes, sans les moyens adéquats

éducation

L'école, le numérique... et les autres

sciences

Le Mythe de la «dématérialisation»



Sommaire

Focus		
	Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon sur l'actu		
	Jeunesse sous Covid: génération sacrifiée?	p 6
Actualité		
	Covid-19: quels enjeux et impacts pour les 18-25 ans?	p 7
Carte blanche		
	Des écoles sommées de rester ouvertes, sans les moyens adéquats	p 11
Dossier RACISME À L'ÉCOLE		
	L'histoire coloniale, outil de lutte contre le racisme	p 14
	Réagir face au racisme dans l'enseignement	p 19
	Une refonte des programmes d'histoire en Flandre	p 23
	La formation des enseignant-e-s en Belgique	p 25
	L'enseignement public au Congo	p 30
Éducation		
	L'école, le numérique... et les autres	p 36
	Du rebond épidémique de novembre à la stagnation de décembre	p 39
Sciences		
	Le Mythe de la «dématérialisation»	p 43

Couverture

Uhorakeye - Audrey Marion, est une illustratrice basée à Bruxelles, elle crée des images numériques et artisanales inspirées d'idées déconstruites et pleines de symboles répétitifs.
www.uhorakeye.com



éduquer

est édité par



de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roland Perceval

Direction
Patrick Hullebroeck

Responsable de la revue
Juliette Bossé

Mise en page
Éric Vandenneede
assisté par Juliette Bossé

Ont également collaboré
à ce numéro:

Patrick Hullebroeck
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Abdel de Bruxelles
Priscilla Suarez Bock
Magali Michaux
Kalvin Soiresse Njall
Anne-Claire Orban
Karel Van Nieuwenhuysse
Marjolein Wilke
Nathalie Masure
Francine Esther Kouablan
Pol Defosse
Amina Talhaoui
François Chamaraux

Découvrez notre nouveau *Cahier des formations* au format numérique!

Nous sommes heureux-se de vous présenter notre nouveau *Cahier des formations* au format numérique

Comme pour chaque saison de formations, vous y trouverez nos formations destinées aux professionnel-le-s et volontaires du secteur non-marchand ainsi que nos stages en développement personnel et créatif. N'hésitez pas à vous y inscrire!

Nous vous souhaitons une belle fin d'été et espérons vous retrouver très prochainement à l'une de nos activités!

Consultez nos différentes catégories de formations:

- Formations de longue durée; Formations en ligne
- Management associatif;
- Travailler dans le non-marchand;
- Communication;
- Animation socioculturelle;
- Aide et interculture;
- Bien-être et développement personnel;
- Formations autour du livre: «Le livre, objet créatif et vecteur d'expression».

Retrouvez l'ensemble de notre programmation dans notre *Cahier des formations* au format numérique sur le site de La Ligue:

www.ligue-enseignement.be

Si la crise sanitaire actuelle ne nous permet pas d'organiser la formation à laquelle vous vous inscrivez, pas d'inquiétudes: nous mettrons tout en œuvre pour la proposer à distance ou la reporter à des dates ultérieures, et si les nouvelles dates ne vous conviennent pas, nous vous rembourserons l'intégralité du montant de votre inscription.

N'hésitez pas à contacter le secteur des formations pour toute information complémentaire au 02/511.25.87 ou par mail à formation@ligue-enseignement.be

En espérant vous rencontrer au cours de cette saison.



La générosité publique

Covid-19 aidant, le gouvernement a décidé d'appliquer une réduction d'impôt de 60% sur le montant des dons adressés aux asbl bénéficiant de l'exonération fiscale. Le montant minimum pour bénéficier de l'exonération fiscale est de 40 € et le montant maximal de 397.850 € pour l'exercice d'imposition 2021 (revenus 2020) ou de 20% maximum de l'ensemble des revenus nets. Cette décision traduit la volonté des pouvoirs publics de soutenir les associations qui, comme la Ligue, apportent au travers de leurs activités sociales, éducatives ou culturelles une contribution à la vie en société. Et certes, la Ligue elle-même a été durement frappée dans ses ressources financières mais aussi dans son activité même par la crise actuelle: la vie associative, la relation éducative, la formation, le libre débat ne sont-ils pas empêchés ou freinés par les mesures de confinement et l'obligation de se tenir éloignés de tout un chacun-e et de tou-te-s?

Cette décision traduit aussi le fait, qu'à côté des aides publiques sous la forme de subventions ou d'allègements de charge via les aides à l'emploi, le soutien direct des associations par la population, reste une base nécessaire pour assurer la viabilité des initiatives associatives.

On finit parfois par l'oublier. Mais que serait le monde associatif sans le dévouement gratuit de ses bénévoles, sans les cotisations versées par les membres ou les dons, en nature et financier, que la générosité publique lui adresse?

De ce point de vue, la décision d'appliquer une réduction d'impôt de 60% aux dons destinés aux asbl est aussi un encouragement pour toutes celles et tous ceux qui, de manière désintéressée, contribuent généreusement, ici à une aide humanitaire ou sociale, là à une activité culturelle, ou encore, comme à la Ligue, à des activités éducatives et au progrès des idées.

Que toutes et tous soient ici remercié-e-s pour leur engagement personnel et cette volonté associative, quand bien même une épidémie inviterait à se dissocier plutôt qu'à s'associer.

Patrick Hullebroeck, directeur

Citation



«Rien n'est permanent dans ce monde, pas même nos problèmes.»

Charlie Chaplin

Le saviez-vous?

Qu'est-ce que le syndrome Dorian Gray ou le SDG?

Inspiré du célèbre roman «Le portrait de Dorian Gray» d'Oscar Wilde paru en 1891, le syndrome de Dorian Gray (SDG) désigne un phénomène culturel et social caractérisé par l'orgueil extrême d'une personne quant à son apparence et ses capacités physiques. Comme le dit Dorian Gray: «Quel dommage! Je deviendrai vieux, affreux, horrible. Mais ce portrait restera toujours jeune. Il ne sera jamais plus âgé qu'en ce jour de juin... Si ce pouvait être le contraire! Si je demeurais toujours jeune et que le portrait vieillisse à ma place! Je donnerais tout, tout pour qu'il en soit ainsi. [...] Je donnerais mon âme!». Un vœu qui sera exaucé: le tableau vieillira à sa place, tandis qu'il conservera sa jeunesse intacte, mais à quel prix? Victime du mythe de l'éternelle jeunesse ou de Narcisse, la personne souffrant du SDG est littéralement époustouffée par sa propre apparence, désirant à jamais préserver sa jeunesse et sa beauté, et aura facilement recours à divers artefacts tels que la chirurgie esthétique... pour y arriver. Au regard du dogme actuel de l'image, de l'instagramisation, des retouches Photoshop incessantes, la culture contemporaine est pécuniaire du syndrome Dorian Gray! Le roman de Wilde était donc particulièrement prémonitoire...

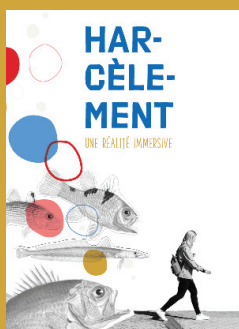


Outil

«Harcèlement: une réalité immersive».

La Fédération des centres pluralistes de planning familial, en collaboration avec le Planning familial Infor-Femmes Liège, vous propose son nouvel outil «Harcèlement: une réalité immersive».

Composé de 3 expériences VR de situations de harcèlement sexiste dans l'espace public, de 6 affiches et d'un 1 carnet pédagogique, ce nouvel outil est disponible gratuitement sur le site internet: <http://www.fcpcf.be/.../harcèlement-une-réalité-immersive/>



BD/MANGA

«Quenotte et le monde fantastique» de Hirano Ryo

Tout le monde sait que la Terre est ronde... mais savez-vous qu'elle est creuse? C'est dans cet univers étrange et coloré nommé Shambala, que Biko et son fidèle ami Quenotte, la petite dent, vont vivre des aventures étranges et rencontrer des personnages fantastiques.

Revisitant la théorie de la Terre creuse selon laquelle la planète terre aurait une surface interne habitable et peuplée de créatures étranges, le manga de Roy Hirano est un ouvrage plein d'humour, coloré et rempli de personnages attachants.



Site

parentsolo.brussels

Le site *parentsolo.brussels* est une nouvelle plateforme d'informations et d'offres de services à destination des familles monoparentales bruxelloises et des professionnel-le-s qui travaillent à leurs côtés. Proposant une série de conseils sur le logement, les déplacements, l'épanouissement personnel mais également des rubriques consacrées à l'aide sociale, juridique, psychologique ou encore à la formation et la recherche d'emploi, le site est une mine d'informations pour les parents solo.

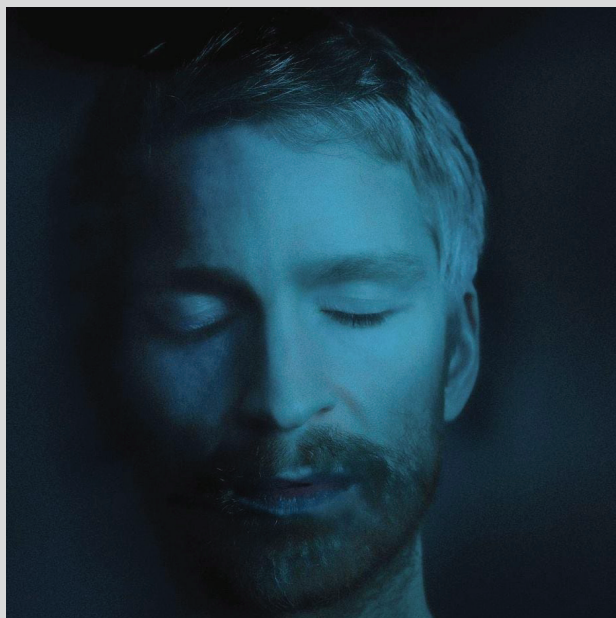
Plus d'infos: <https://parentsolo.brussels>



Musique

Some Kind of Peace de Ólafur Arnalds

Cinquième album du compositeur et producteur islandais Ólafur Arnalds, «Some Kind of Peace» est un petit bijou de sensibilité et de tendresse. Essentiellement basé sur son vécu et ses émotions, les titres de cet opus nous emmènent dans des paysages nordiques bercés par des mélodies subtiles. Il y collabore avec de nombreux invité-e-s tel-le-s que Bonobo, JFDR ou encore Josin pour notre plus grand plaisir. Mêlant avec brio les tonalités électro aux harmonies classiques modernes, Arnalds est un digne représentant de la vague des compositeurs «néo-classiques» à ne pas rater.



Ressources

Mes outils numériques

Le projet «Mes outils numériques» propose aux élèves et à leurs parents de s'équiper d'outils informatiques à moindre coût, cela grâce à une intervention financière forfaitaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec le soutien de l'ETNIC. Cette mesure concernera les élèves scolarisés dans les 2^e, 3^e et 4^e degrés de l'enseignement secondaire, afin de les soutenir dans la numérisation des apprentissages.

Le projet s'adresse également aux écoles via une subvention du Gouvernement leur permettant de constituer un stock d'ordinateurs et/ou de tablettes équivalant à minimum 5% de leur population secondaire.

Plus d'infos: <https://mes-outils-numeriques.cfwb.be/>



Littérature

Entre deux mondes de Olivier Norek

«À la fin, il faudra regarder tout ce qu'on a accepté de faire. Et ce jour-là, je refuse d'avoir honte».

Cherchant à fuir la Syrie en guerre, Adam, jeune flic, tente le tout pour le tout et envoie sa femme Nora et sa fille Maya à plus de six mille kilomètres de cet enfer, dans la Jungle de Calais, où elles doivent l'attendre. Le rêve de la famille: avoir une autre vie, plus paisible et pleine d'espoir, en Angleterre. Mais, une fois Adam arrivé au camp, rien ne se passe comme prévu. Nora et Maya sont introuvables.

À défaut de les retrouver, Adam découvrira dans la Jungle un «monde entre deux mondes», un purgatoire pour tous les «damnés de la Terre» en quête de liberté et d'humanité. Sa rencontre avec Kilani, un jeune Soudanais et Bastien Miller, un policier français, va bouleverser ses projets. Cette amitié forte amènera Bastien à ouvrir les yeux sur la réalité des migrant-e-s.

«Entre deux mondes» est l'histoire sans complaisance de ces milliers de personnes déracinées, aux profondes blessures, qui ont fui leur pays et la guerre, la violence, les viols... Agissant comme un miroir grossissant des injustices vécues par les migrant-e-s, le roman fait l'effet d'un coup de poignard, mais s'avère nécessaire: comment a-t-on pu en arriver là? Comment a-t-on pu cautionner cela? Terminer «Entre deux mondes» c'est ouvrir la porte à plus d'humanité, à une réflexion sur notre vie, notre implication, notre monde et l'injustice dont il est pétri.

Prix

Terre d'Avenir 2020-2021

La Fondation Reine Paola, en collaboration avec la Fondation Dirk Frimout, lance sa 10^e édition du prix Terre d'Avenir en Fédération Wallonie-Bruxelles. À l'attention des élèves du 3^e degré, le prix Terre d'Avenir récompense les meilleurs projets ayant l'Environnement, la Terre ou l'Espace comme thématique. Ceux-ci doivent être de nature à améliorer la qualité de la vie et peuvent être abordés d'un point de vue scientifique, technique, artistique ou durable. Les élèves lauréats, ainsi que leur école, se verront récompensés par une somme d'argent et un diplôme. Clôture des inscriptions le 30 avril 2021.

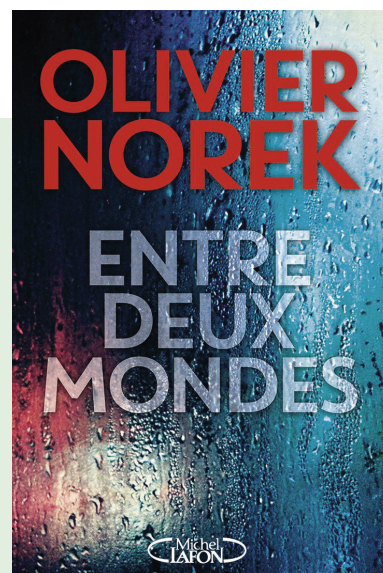
Plus d'infos et formulaire d'inscription: www.terredavenir.be ou sur www.facebook.com/sk.fr.paola.

Prix
Terre d'Avenir
2020 - 2021



Fondation
Reine Paola

En collaboration avec la Fondation Dirk Frimout





Jeunesse sous Covid: génération sacrifiée?

Covid-19: quels enjeux et impacts pour les 18-25 ans?



Coup de crayon sur l'actu

Priscilla Suarez Bock

Alejandro et Anna ont bu un café et puis ils ont eu un bébé. Priscilla a rampé puis a très vite appris à courir. Les plans d'évasion, échafaudés sous la couette avec la lampe de poche, se sont alors multipliés. Car dehors il y avait du brouillard, de la pluie, du soleil, des collines où faire des cumulets et des gens qui sourient de toutes leurs dents. Mais à 5 ans on ne s'évade pas, alors les collines et les gens ont envahi les carnets, les blocs de papiers et finalement les murs de la maison.

<http://priscillasuarezbock.com/>



La crise sanitaire et le premier confinement ont durement touché les jeunes adultes, tant économiquement que socialement. Ils occupaient déjà les emplois les plus précaires mais avec la pandémie, des jeunes se retrouvent sans aucun revenu, ni filet de sécurité, et les effets sur leur santé mentale commencent à se faire ressentir.

Bien qu'ils courent moins de risques de développer des formes graves de Covid-19, les jeunes adultes qu'ils/elles soient étudiant-e-s, travailleur-se-s, chercheur-se-s d'emploi sont plus impacté-e-s que tous les autres groupes par les retombées économiques de la pandémie. La crise sanitaire a amplifié les tendances qui préexistaient, notamment les bas salaires, la stagnation du marché du travail et l'augmentation de la dette étudiante.

Selon l'OCDE¹, les jeunes de moins de 25 ans sont 2,5 fois plus susceptibles d'être sans emploi, en raison de la pandémie, que les 26-64 ans. L'OCDE indique également que parmi les jeunes qui travaillent encore, près de la moitié ont signalé une réduction de leurs revenus, les jeunes femmes et les personnes occupant des emplois moins rémunérés étant les plus durement touché-e-s.

Les jeunes sont plus nombreux à occuper des emplois précaires et ce sont ces types d'emplois qui ont été supprimés en premier. L'IDD, Institut de Développement Durable indique que ces jeunes adultes représentent «un peu moins de 50% des emplois en CDD et des emplois intérimaires». Aussi, l'économiste Philippe Defeyt, administrateur à l'IDD précise que «L'activité de 50% des jeunes de moins de 30 ans se concentre dans cinq secteurs d'activité, à savoir commerce de gros et de détail, activités de services administratifs et de soutien (qui comprend l'Intérim), l'enseignement, les activités médico-sociales et sociales et l'administration publique. De plus, les secteurs occupés principalement par les plus jeunes sont ceux qui risquent de subir de plein fouet la crise².» Il ajoute que «Lorsqu'un employeur va se retrouver en difficulté, il va d'abord

supprimer les heures supplémentaires puis diminuer les contrats précaires. Pour l'employeur, par exemple, supprimer un emploi intérimaire, ça ne lui coûte rien. Si la crise continue, on ne remplace pas les CDD et seulement ensuite on commence à licencier les personnes salariées. Et lors de la reprise, on fait exactement l'inverse».

Plus à risque face à la crise

Déjà avant la crise, une fois la majorité acquise, les jeunes sont davantage livrés à eux-mêmes. Les familles se désolidarisent et l'offre de protection de la société vis-à-vis des jeunes est moins garantie, de sorte que bien souvent, soit ils/elles n'ont pas suffisamment travaillé pour recevoir une allocation de chômage, soit ils/elles ne remplissent pas les conditions pour avoir droit à une allocation d'insertion, ou encore, les revenus des autres membres de leur ménage ne sont pas assez bas pour pouvoir accéder aux aides sociales du CPAS. Cette période d'entre-deux est déjà une difficulté en soi. Avec la pandémie, d'autres difficultés se sont ajoutées: mauvaises conditions pédagogiques avec un enseignement hybride et toutes les difficultés que cela comporte, difficultés à trouver des lieux de stage, crise de l'emploi, construction identitaire mise à mal par toutes les contraintes liées au Coronavirus, comme obéir aux règles sanitaires, affronter la solitude et/ou un retour en famille.

Depuis le début de la pandémie, des millions de jeunes adultes à travers le monde sont revenus habiter chez leurs parents. Aux États-Unis, la proportion des 18-29 ans vivant à la maison n'a jamais été aussi élevée.



Du côté des étudiant·e·s, la Fédération Francophone des Étudiant·e·s, la FEF, rappelait dans un communiqué du 25 novembre dernier que «la crise sanitaire ne fait qu'exacerber cette réalité et les inégalités présentes dans l'enseignement supérieur. Une année d'étude coûte entre 8.000€ et 12.000€, obligeant un étudiant sur quatre à travailler pour payer ses études. Alors qu'une majorité d'étudiants bénéficient de la solidarité familiale pour payer leurs études, la précarisation de la société, dû à la crise sanitaire, aura un impact sur l'accessibilité à l'enseignement supérieur». Pour les jeunes issus de milieux précarisés, elle peut s'avérer encore plus éprouvante.

Des mesures difficiles à vivre

Parallèlement à cette réalité économique, il y a une réalité psychologique dont on commence enfin à se préoccuper. Beaucoup de jeunes vivent le confinement comme une forme de sacrifice. La COCOM, Commission Communautaire Commune a mené une enquête³ auprès des jeunes Bruxellois·e·s afin de savoir comment ils

vivaient le confinement. «Abandonnés et incompris. Souvent présentés comme insouciantes et parfois même 'inconscients', les jeunes qui ont participé à l'enquête se révèlent au contraire pleins de gravité face une pandémie qui a bouleversé leur vie au-delà de l'imaginable. Tristesse, solitude, incertitude, frustration, découragement et colère sont les émotions qu'ils/elles ont confiées au moment des entretiens approfondis».

Plusieurs enquêtes ont révélé qu'après le premier confinement déjà, les jeunes étaient plus nombreux à être victimes de montées d'angoisses, de diminution du temps de sommeil, d'une peur d'un ébranlement de leur santé mentale et/ou d'une augmentation des pratiques addictives. Selon une étude de l'OCDE intitulée «Youth and COVID-19: Response, recovery and resilience», datant de juin 2020, la première préoccupation des 15-29 ans est devenue leur santé mentale (pour 55% d'entre elles/eux), avant la question de l'emploi et même de l'éducation.

Depuis le 2^e confinement, on constate une augmentation importante des de-

mandes de soins pour troubles anxieux, phobies et autres peurs. Aussi, un contexte anxiogène est forcément plus difficile à vivre pour les personnes fragiles socialement qui sont plus à risque de développer des troubles psychiques, ce qui est le cas des jeunes adultes.

Santé mentale et discours politique

«S'il y a une chose positive dans la crise actuelle, c'est qu'au moins, on parle de la santé mentale». C'est ainsi que Yahyâ Hachem Samii, directeur de la Ligue bruxelloise pour la santé mentale a introduit son intervention le 12 novembre dernier devant les membres de la commission spéciale COVID du Parlement bruxellois⁴. Selon lui, les termes de «santé mentale» ont trop longtemps été associés à la folie et la maladie mentale, alors qu'il s'agit d'une branche de la santé au sens large. Dans une interview accordée le 7 décembre au journal *Le Soir*, Yahyâ Hachem Samii insiste sur la portée des mots utilisés depuis des mois par les hommes et femmes politiques. «Certains ou certaines ne mesurent

pas l'impact de certaines sorties, de certains propos. Les débats politiques continuent de fonctionner selon une politique spectacle classique, à un moment où ce n'est pas possible (...) Lorsqu'il y a des crises globales comme celle du Covid ou celle de 2008 avec la crise financière, les effets sur la santé mentale arrivent dans un deuxième ou troisième temps et sont durables. Par exemple, la crise de 2008 a généré sur les années qui ont suivi une hausse importante de troubles de santé mentale en Belgique, soit directement liés à la crise, soit au contexte qui a résulté de cette crise. Ce que l'on craint, c'est que dans les années qui viennent, on assiste à une hausse progressive mais sensible et qu'on reste à ce nouveau niveau pendant très longtemps».

Les jeunes sont «le trou noir de la protection sociale»

Pour l'économiste Philippe Defeyt, ces jeunes sont «les trous noirs de la protection sociale». «Ils ne bénéficient d'aucun revenu d'insertion, d'aucune allocation-chômage ou encore d'aucun revenu d'intégration (...) ce n'est pas digne d'une société comme la nôtre de laisser une situation pareille». Selon lui, il ne faut néanmoins pas parler de «génération sacrifiée». «Les jeunes vont finir par trouver un emploi, mais cela va durer plus longtemps. Il y a le double problème de ceux qui vont perdre leur emploi et de ceux qui ne vont pas en trouver».

1. Organisation de coopération et de développement économiques.
2. *Emploi: Les jeunes, «trou noir de la protection sociale», risquent d'être les plus durement frappés par la crise.* Johanna Bouquet. RTBF, 2/07/20.
3. Enquête qualitative menée auprès d'un panel représentatif de Bruxellois âgés de 18 à 25 ans, interrogés entre le 4 et le 13 novembre par le bureau d'études Marescon.
4. *Santé mentale en temps de COVID: les jeunes particulièrement fragiles*, 1/12/20, BX1.

Pour que les étudiant·e·s ne tombent pas dans la précarité

Du côté des politiques, peu de mesures ont été prises pour soutenir ces jeunes. On note tout de même les propositions de deux députés CDH, Gladys Kazadi et Christophe De Beukelaer, qui avancent plusieurs pistes pour venir en aide aux étudiant·e·s touché·e·s par la crise du coronavirus:

- Raccourcir le stage d'insertion professionnelle à 6 mois, au lieu d'1 an, pour permettre aux jeunes diplômé·e·s de recourir à des aides financières plus rapidement;
- supprimer la limite d'âge de 25 ans pour pouvoir bénéficier des allocations d'insertion professionnelle;
- mettre en place un système de chômage alimenté par le Fédéral pour les étudiant·e·s qui ont perdu leur job à cause de la crise. Pour la plupart d'entre eux/elles, ces jobs leur permettaient de financer leurs études et de subvenir à leurs besoins quotidiens.



France: limiter l'impact social de la crise du Covid

En France, le gouvernement a annoncé à la mi-avril, une aide aux ménages les plus modestes (allocataires des minima sociaux) de 150 euros, plus 100 euros par enfant, pour un total de 880 millions d'euros distribués à 4 millions de foyers. Mais ces aides centrées sur les familles, n'étaient pas accessibles aux jeunes de moins de 25 ans. Une aide «exceptionnelle» de 200 euros a tout de même été versée en juin à quelque 800.000 jeunes de moins de 25 ans «précaires ou modestes», qui n'étaient pas éligibles aux autres aides octroyées depuis le début de la crise épidémique.

Brèves

Enseignement supérieur: examens en janvier?

Le 28 novembre, la ministre de l'Enseignement supérieur a confirmé que certains examens pourront être organisés en présentiel «moyennant le respect de règles sanitaires strictes», contenues dans un protocole dédié. En pratique: un maximum de 200 personnes par auditoire; un port du masque obligatoire et le respect d'une distance d'1m50. La question des examens de janvier inquiète particulièrement les étudiant-e-s du supérieur et pour cause, ils/elles devront attendre le 11 décembre prochain pour être informé-e-s sur la manière dont ils seront organisés. Pour la Fédération des Étudiants francophones, «cette échéance trop tardive ne permet pas aux étudiants de se préparer sereinement à des examens qui comprendront de nombreuses zones grises, qu'ils soient organisés en présentiel ou en virtuel. Rappelons que d'après notre enquête, 60% des étudiants se sentent déjà 'complètement ou partiellement en décrochage scolaire'. Recevoir ces modalités si tard ne fera qu'aggraver la situation».



Covid 19: adaptation des programmes

Contrairement au premier confinement où l'enseignement se faisait entièrement à distance et où les apprentissages avaient été suspendus, ce «reconfinement» voit un retour en force des apprentissages malgré des conditions d'enseignement très différentes d'un élève à l'autre et un maintien des épreuves certificatives pour toutes et tous. En commission de l'éducation le 24 novembre, la ministre Caroline Désir précisait: «Nous essayons d'ajuster nos attentes à la réalité du terrain et de faire en sorte que le travail réalisé par l'administration à propos de ce qui est essentiel soit organisé de

manière cohérente avec les épreuves externes». La députée PTB Elisa Groppi a toutefois soulevé des inquiétudes quant aux pressions exercées sur les élèves depuis la rentrée. «J'entends que l'adaptation des programmes est en cours. Une énorme pression se fait ressentir sur le terrain pour avancer dans le programme et rattraper le temps perdu. Il faut être clair avec les enseignants en ce qui concerne la matière essentielle qui sera évaluée lors d'épreuves externes ou locales. Les enseignants et les élèves doivent être rassurés quant au fait que le retard accumulé n'aura pas d'impact sur l'évaluation de la scolarité».

Nouvelles écoles ouvertes sur l'extérieur

La Commission Communautaire Française (Cocof) va créer sur le Campus du Ceria à Anderlecht, un nouvel ensemble scolaire qui sera composé de deux écoles secondaires dites «actives». Elles veilleront à créer un environnement dans lequel l'élève est «acteur-auteur» de ses apprentissages et mettront un fort accent sur le développement des connaissances linguistiques, en proposant au minimum deux heures d'immersion en néerlandais et en anglais. Ces écoles proposeront de l'enseignement général, une importante composante «sport» avec trois plateaux sportifs, ainsi que des équipements complémentaires tels que des serres pédagogiques, un réfectoire, des potagers, un kiosque et un parc paysagé. La première école ouvrira ses portes le 1^{er} septembre 2021. La seconde école sera dédiée aux 2^e et 3^e degrés et ouvrira en 2023.



Droits humains bafoués dans les maisons de repos

Amnesty International a rendu public un rapport intitulé «Les maisons de repos dans l'angle mort. Les droits humains des personnes âgées pendant la pandémie de COVID-19 en Belgique». Ce document lève le voile sur toute une série de violations des droits humains – dont les droits à la santé, à la vie et à la non-discrimination – subies par les résident-e-s de maisons de repos et de soins (MR/MRS) en Belgique, dans le contexte de la pandémie entre mars et octobre 2020, et dont les conséquences furent désastreuses. «Les résultats de notre enquête nous permettent d'affirmer que les MR/MRS et leurs résident-e-s ont été abandonné-e-s par nos autorités, et ce, jusqu'à ce que ce drame soit publiquement dénoncé et que le pire de la première phase de la pandémie soit passé, explique Philippe Hensmans, directeur de la section belge francophone d'Amnesty International. Malgré les risques évidents, et bien qu'elles en aient eu conscience, nos autorités ont échoué à mettre en place des mesures rapides et suffisantes pour protéger non seulement les résident-e-s, mais aussi le personnel des MR/MRS, lequel a réalisé et continue de réaliser un travail crucial dans des conditions très pénibles.»

Rappelons que sur les quelques 10 600 personnes décédées au 23 octobre suite au coronavirus, 6 467 étaient des résident-e-s de MR/MRS, ce qui représente 61,3% de tous les décès comptabilisés en Belgique.



LES MAISONS DE REPOS DANS L'ANGLE MORT

LES DROITS HUMAINS DES PERSONNES ÂGÉES PENDANT LA PANDÉMIE DE COVID-19 EN BELGIQUE



Des écoles sommées de rester ouvertes, sans les moyens adéquats

Si la question des écoles a occupé l'espace médiatique en novembre, la manière dont ce débat a été posé mérite qu'on s'y arrête. Il met en effet en lumière les implicites qui dessinent notre conception de l'enseignement aujourd'hui.

Je voudrais ici revenir sur trois stratégies rhétoriques qui ont cadré cette réflexion. La première consiste à réduire l'articulation complexe entre l'organisation de l'enseignement et la situation sanitaire, à la question de l'ouverture ou non des écoles. La seconde est celle qui réduit l'apprentissage à un produit, et les parents à des entrepreneurs face à un calcul coût-bénéfice. La dernière est celle qui isole l'enseignant vertueux comme seul garant de la lutte contre les inégalités. Loin de nous aider à penser comment organiser une réelle continuité pédagogique lors de cette pandémie, ces stratégies servent au contraire à cacher la question des conditions de travail concrètes de tou-te-s les actrices et acteurs de l'école, des enseignant-e-s aux élèves, en passant par les équipes éducatives, administratives et techniques.

La pandémie comme voiture, le bâtiment scolaire comme robinet

Le débat concernant la rentrée du 16 novembre a d'abord adopté une perspective sanitaire en se focalisant sur le rôle des écoles dans la circulation du virus. Accélèrent-elles les transmissions? Ou ne reflètent-elles que le taux de circulation existant dans le reste de la société¹? Faut-il alors les fermer ou les ouvrir?

La Ministre de l'Éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles, Caroline Désir, justifie la décision de réouvrir les écoles en répétant que «Les écoles ne sont pas le moteur de la pandémie.» Cette affirmation est pourtant problématique pour deux raisons. La première est qu'elle n'est pas fondée scientifiquement: il n'y a pas aujourd'hui de consensus scientifique sur le rôle précis que jouent

les écoles. Il existe par contre un faisceau de faits qui attestent d'une circulation du virus au sein de celles-ci², et donc de leur participation à la dynamique de la pandémie, voire leur rôle d'amplification comme cela a pu être le cas en Israël³. De nombreux scientifiques ont d'ailleurs fait part de leur inquiétude quant à cette réouverture⁴, voire de leur fureur⁵. Et tous s'attendent au moins à un «rebond», déjà visible deux semaines après la rentrée, avec une hausse constante du taux de positivité chez les jeunes de moins de 19 ans.

La seconde raison est que, derrière cette remarque, il y a une modélisation de la pandémie qui postule qu'elle n'aurait qu'un seul centre de contaminations massives. La pandémie serait un camion ou une voiture, dont on chercherait encore l'introuvable moteur... D'autres modélisations parlent de foyers de transmission multiples. Ce qui est par contre certain pour les scientifiques ce sont les caractéristiques de ces foyers de transmission: il s'agit de lieux mal ventilés⁶, rassemblant des densités de population importante pendant de longues durées⁷. Une description qui correspond parfaitement... aux écoles!

La métaphore du moteur cherche donc à dépolitiser le choix d'ouvrir ou non les écoles, en se revendiquant de l'autorité du fait scientifique... sans que ce dernier ne soit établi⁸ ou que son modèle soit adéquat!

Un autre critère mobilisé pour justifier ce choix de réouvrir les écoles est leur caractère indispensable. Chacun des membres du gouvernement le répète «l'école est une priorité». Là encore, l'affirmation est problématique, voire insultante⁹. Problématique parce qu'elle réduit l'enseigne-



ment au bâtiment, qui semble alors fonctionner comme un robinet: ouvert, les apprentissages coulent; fermés, ils s'arrêtent. Plus encore, ce qui existe en Belgique, ce sont des écoles, chacune avec son infrastructure propre. C'est-à-dire autant de bâtiments, avec des tailles de classes variables qui ne permettent pas toujours de garantir la distanciation demandée, des fenêtres parfois impossibles à ouvrir, des locaux sans évier, des éviers sans savon... De la même façon, cette infrastructure en mauvais état doit se conjuguer avec une organisation spécifique. Ainsi, si les couloirs sont assez larges pour que quelques personnes y circulent sans se toucher, l'organisation des horaires fait qu'ils sont utilisés par l'ensemble de l'école à chaque sonnerie, élèves, professeur-e-s et éducateur-trice-s avançant alors massé-e-s les un-e-s contre les autres.

Là où l'affirmation est insultante, c'est que l'état de délabrement des bâtiments

scolaires témoigne du sous-financement persistant de l'enseignement en Belgique, qui ne semble être devenu «une priorité» que récemment et de façon rhétorique vu l'absence d'investissements pour l'assurer.

L'enseignement comme produit: avec clients et investisseurs mais sans producteurs

Reprenant le cadre posé par les déclarations du gouvernement, les médias ont mis en évidence une autre perspective: l'inquiétude des parents. Sur les plateaux de la RTBF, le journaliste Sacha Daout dénonce son irrationalité¹⁰ en affirmant que les enfants ne sont «pas dangereux», ou plutôt «pas en danger», avant de dire à propos de son propre enfant «évidemment qu'il y a un risque qu'il le chope, et puis voilà, mais je sais qu'il ne met pas sa santé en danger». M. Daout appelle alors les parents à faire un calcul «coût/bénéfice». Que certains parents

puissent être des personnes à risque ou que certains enfants puissent l'être ne semble pas pensable ou ressortir d'une responsabilité individuelle, comme il a été suggéré ailleurs¹¹.

Deux choses se dégagent encore de l'intervention de M. Daout. Les parents sont sommés de se penser comme des entrepreneurs qui évaluent un investissement. Les fonctions de l'école s'apparentent alors à autant de services variés, de l'éducation à la sociabilité, dont les enfants sont les clients. Les parents-investisseurs estiment alors les risques à la hauteur des retours qu'ils en espèrent. De plus, dans ce scénario, la question des producteurs de ces services est totalement évacuée. À aucun moment dans cette séquence consacrée aux écoles, Daout ne parlera des autres êtres humains qui font l'enseignement. Ni enseignant-e, ni éducateur-trice, ni secrétaire, ni technicien-ne. Personne. Il ne prononcera même

pas leur nom durant toute son intervention. Comment être plus explicite dans la considération des tenants du débat public pour les acteurs et actrices de l'enseignement?

L'école mobilisée ici est à nouveau une abstraction, dépeuplée de tous ceux qui la font, à l'exception d'enfants-clients, qui s'épanouiraient dans un espace vide d'adultes et garderaient pour eux le virus qu'ils pourraient contracter plutôt que de le transmettre.

L'enseignant vertueux comme seul remède aux inégalités sociales

Lorsque le personnel des écoles apparaît finalement dans les débats, c'est sous la forme de l'individu vertueux. À la veille de cette rentrée, Mme Désir ne se félicite pas des nouveaux moyens mis en place pour garantir une meilleure sécurité de toutes et tous – puisqu'il n'y en a aucun –, elle salue au contraire les «professeurs qui se coupent en quatre»¹². Ce faisant, elle reprend un trope que des films comme *Esprits Rebelles* (1995) ont popularisé: celui de l'enseignant-e-sauveur-se. Généralement blanche et de classe moyenne, envoyé dans une école du «ghetto», seul à croire au potentiel de ses élèves, pauvres et racisés, il vient à bout de tous les problèmes systémiques par ses sacrifices. Incarnée par le/la professeur-e héroïque, l'école accomplit alors sa mission de réduire les inégalités sociales.

Cette mission semble être soudainement l'enjeu majeur de la réouverture des écoles¹³: celle-ci se ferait alors dans un souci d'égalité et de sollicitude pour les plus défavorisés-e-s. L'école apparaît alors comme la seule ressource dont dispose le gouvernement pour réduire les inégalités économiques et sociales présentes et futures... Et l'efficacité de cette réduction se logerait toute entière dans la relation prof-élève que le distanciel entraverait. Pour Mme Désir, «rien ne remplace un enseignant dans sa classe». Or, s'il est vrai que le virtuel perturbe cette relation, celle-ci est aussi profondément affectée en présentiel. La menace du virus et l'inquiétude qu'elle engendre, le rappel constant des mesures sanitaires ou encore le froid dû à l'aération des classes pèsent sur le déroulement des cours. Tout simplement parce que les conditions de travail ne sont pas l'arrière-plan de la relation pédagogique, qui transcenderait toute matérialité, elles sont au contraire ce dans quoi et par quoi elle s'édifie et se soutient. Et elles demandent des moyens qui excèdent la bonne volonté individuelle.

Ces stratégies rhétoriques organisent

donc le débat de façon à systématiquement éviter de parler des conditions matérielles désastreuses dans lesquelles l'enseignement se fait au quotidien, et extrêmement dangereuses lors de cette pandémie. Le risque réel est soit nié, soit minimisé, soit subordonné à une nécessité plus impérieuse. La question des moyens matériels à mettre en œuvre pour assurer la sécurité de toutes et tous dans le bâtiment scolaire et permettre la continuité pédagogique en dehors de celui-ci est politique et nécessite des investissements. Le gouvernement privilégie l'exposition de tou-te-s les acteurs et actrices de l'école à un danger mortel dans le plus grand dénuement plutôt que d'en payer le prix. Maintenir les écoles ouvertes dans ces conditions, c'est mépriser les enseignant-e-s et leur mission, c'est faire usage des écoles pour des raisons bien peu pédagogiques.

Mme Désir rappelait que «Cette crise est le miroir grossissant des inégalités de la société». Elle est aussi le miroir grossissant de ses priorités politiques¹⁴.

Depuis l'écriture de ce texte, l'impact de l'ouverture des écoles commence à être réévalué¹⁵, tout comme les risques que courent les enfants¹⁶.

1. www.lesoir.be/339057/article/2020-11-20/emmanuel-andre-epingle-maggie-de-block-lepidemie-netait-pas-son-truc
2. www.huffingtonpost.fr/entry/ecole-nid-a-covid-19-enfants-pourquoi-nous-navons-toujours-pas-la-reponse_fr_5fa51b04c5b67c3259ad4651
3. www.nytimes.com/2020/08/04/world/middleeast/coronavirus-israel-schools-reopen.html
4. www.sudinfo.be/id279337/article/2020-11-13/le-chef-du-service-des-soins-intensifs-de-l-hopital-de-gand-sinquiete-du-retour?fbclid=IwAR-0XuLzuVJpEUuwY9TuTprAOOMYhcnMnVf-7d4JioMiZwX_rdtBiWfuqA
5. www.7sur7.be/sante/le-virologue-marc-wathel-rouvrir-les-ecoles-serait-une-decision-odieuse-et-criminelle~a9026d4a/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
6. www.dhnet.be/actu/belgique/erika-vlieghe-appelle-a-la-prudence-pour-la-periode-de-noel-ce-n-est-pas-vraiment-le-moment-d-organiser-de-grandes-fetes-ni-de-petites-5fc0c5be9978e23b12ced30d?fbclid=IwAR-1pFSe9IOI6T04zLy1yX2AoC_-ZdNAOSm52uvC8DtqK4WmLq38o5Xndvis
7. www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2020/09/01/coronavirus-masque-densite-aeration-evaluez-le-risque-de-transmission-en-un-coup-d-il_6050612_4355770.html

8. En témoigne encore l'annonce de la Ministre du financement d'une étude destinée à analyser la transmission du virus dans les écoles primaires... après que les experts de la Task-Force pédiatrique aient affirmé que les écoles n'étaient pas un lieu de transmission du virus!
9. www.lalibre.be/debats/opinions/vos-decisions-nous-insultent-5f92da5b9978e-23139760dee
10. À nouveau contre les recommandations de Sciensano qui rappellent que même si les enfants développent moins de formes graves du covid-19, ils «peuvent le propager facilement».
11. www.dhnet.be/actu/monde/l-ancien-directeur-de-la-sante-en-france-demande-aux-enfants-de-garder-le-masque-a-la-maison-5fa168347b50a6525bd98103
12. www.lesoir.be/337577/article/2020-11-13/ecoles-la-ministre-de-leducation-caroline-desir-soutient-les-enseignants-qui-se
13. L'argument est repris ailleurs aussi: <https://jacobinmag.com/2020/10/neoliberal-education-reform-scapegoat-teachers-covid-19-reopening-school>
14. www.lalibre.be/belgique/societe/une-reponse-politique-chaotique-une-deuxieme-vague-catastrophique-les-medias-internationaux-fustigent-la-gestion-de-l-epidemie-en-belgique-5f9926639978e20e7059c6e1
15. www.lalibre.be/belgique/societe/yves-van-laethem-on-a-peut-etre-sous-estime-l-impact-des-enfants-sur-l-epidemie-5fce85dd9978e-255b0e4fe0d
16. www.rtf.be/info/dossier/epidemie-de-coronavirus/detail_coronavirus-de-plus-en-plus-d-enfants-atteints-de-maladies-infectieuses-a-la-suite-du-covid-19?id=10646684

L'histoire coloniale, outil de lutte contre le racisme

Kalvin Soiresse Njall est enseignant et député francophone bruxellois (Ecolo), il a été le coordinateur de l'asbl Mémoire Coloniale qui œuvre autour des questions de la mémoire coloniale et de la lutte contre les discriminations. Il nous parle de l'urgence d'aborder ces thématiques à l'école.

Éduquer: La ministre de l'enseignement, Caroline Désir, a annoncé qu'elle voulait imposer l'apprentissage de l'histoire de la colonisation belge à tous les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. Que pensez-vous de cette décision?

Kalvin Soiresse: On a enfin une ministre qui assume le fait de prendre politiquement en charge cette position, alors que c'est une question qui existe depuis 2012, voire 2011. En effet, c'est le résultat d'un long combat mené par le secteur associatif. Combat que j'ai personnellement prolongé à travers mon travail parlementaire à mon arrivée au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En 2017 déjà, une lettre ouverte du collectif Mémoire Coloniale, dont j'ai été le coordinateur, avait été envoyée à la ministre de l'époque, Marie-Martine Schyns. On ne peut pas faire l'économie de l'analyse de l'impact de la propagande coloniale sur les mentalités, sur nos comportements aujourd'hui. C'est une propagande qui a marqué des générations et qui a encore des conséquences.

Je pense, par exemple à cet enfant de maternelle, qui est aussi le fils d'un ami. Un jour, je vais chez eux, et le fils refuse catégoriquement, à la fin du repas, de manger son fruit préféré qui est la banane. On essaie de le faire parler mais rien. Au bout du troisième jour, le papa m'appelle et me dit: «Viens, il faut que je te parle». Son fils nous explique alors qu'il a fait un blocage parce qu'un de ses camarades l'a traité de singe lorsqu'il mangeait une banane, parce que, selon son camarade, tous les noirs sont des singes. Le papa, furieux, débarque à l'école et commence à s'énerver sur

l'institutrice de maternelle en lui disant: «Qu'est-ce que vous faites alors que des enfants de cet âge ont déjà des idées racistes?». L'institutrice lui répond: «le cas de ce gamin, on le connaît, c'est son grand-père qui l'amène à l'école, et son grand père est un ancien colon. C'est lui qui lui dit ce genre de choses».

Éduquer: Les enfants aussi intègrent les préjugés racistes de façon forte?

K.S.: Cette théorie qui consiste à dire que les enfants sont étanches au racisme et ne voient pas la différence, est absolument fautive. Il y a plusieurs études qui prouvent cela. Par exemple, il y a une expérience qui a été menée aux USA, on présente à des enfants une poupée noire et une poupée blanche et on leur demande de choisir celle qu'ils préfèrent entre les deux. Entendons-nous bien sur le fait que «blanc» ne correspond pas à la réalité de la couleur de peau des gens, tout comme «noir», ce sont des réalités sociales qui ont été construites au moment où on voulait légitimer l'esclavage et la colonisation. Lors de cette expérience - il y a des vidéos sur YouTube -, les enfants noirs ont toujours choisi la poupée blanche. Ce qui est intéressant, c'est d'entendre leurs explications lorsqu'on leur demande pourquoi ils ont choisi cette poupée. En effet, pour eux, la poupée noire est sale, méchante, etc., en fait, tous les stéréotypes coloniaux sur les noirs ressortent de la bouche des enfants.

Par ailleurs, les enfants, concernant l'apprentissage de l'histoire coloniale, expliquent que s'ils ne se sentent pas considérés dans les classes, c'est entre autres parce que le lien originel qui



les lie à ce pays, la Belgique, n'est pas pris en compte. Ils savent très bien que s'il n'y avait pas eu cette histoire coloniale, ils ne seraient peut-être pas ici, qu'ils ne seraient peut-être pas Belges. Avec Internet, avec le mouvement Black Lives Matter, beaucoup sont allés voir ce qu'il se passait aux États-Unis, l'histoire de Malcom X, de Martin Luther King, d'Angela Davis. Beaucoup de jeunes connaissent ces faits mais parfois les connaissent mal parce que l'école ne leur laisse pas assez l'espace pour en parler. Du coup, cela se fait de manière sauvage sur Internet, et c'est comme cela qu'on en arrive à de la radicalisation, au fait qu'en tant que personne racisée, on ne veut plus discuter parce qu'on estime que ce pays ne veut pas de nous. Des jeunes m'ont dit: «j'ai la carte d'identité mais je ne me sens pas Belge». C'est ce que Unia a appelé la «désaffiliation citoyenne».

C'est pour cela que j'estime qu'on ne peut pas faire l'économie d'enseigner l'histoire coloniale à l'école, très tôt dans le secondaire. Il est prévu qu'elle fasse partie du tronc commun, mais il faut aller plus loin, en commençant à aborder ces thématiques dès l'école primaire. En plus, il y a aujourd'hui toute une série d'outils pédagogiques, conçus par des ONG et des asbl, pour commencer l'initiation à la lutte contre le racisme

très tôt, en partant de concepts historiques. Mais comprenons-nous bien, l'histoire coloniale n'est qu'un des outils de lutte contre le racisme. C'est une des sources, ce n'est pas la source unique, même si c'est une des sources principales de la construction de la pensée raciste à travers les siècles. C'est pour cela qu'il est fondamental que les enseignantes et les enseignants puisse à la fois être formés convenablement à donner des cours là-dessus, mais ensuite être formés à la gestion de classe. À savoir, bien réagir lorsqu'il y a des propos racistes entre les élèves, savoir prendre en charge aussi bien celui ou celle qui est victime que celui ou celle qui a parlé.

Éduquer: En tant qu'enseignant, vous aviez étudié Tintin au Congo avec vos élèves, c'était un bon support pour aborder ces questions-là?

K.S.: Je travaillais au Mrax, le mouvement contre le racisme, lorsque le débat sur Tintin au Congo a explosé. Mais à l'époque déjà, ce que l'on ne dit pas, c'est que, dans les pays anglo-saxons et scandinaves, Tintin avait été interdit, ou alors un accord avait été trouvé pour qu'on mette un encart disant explicitement qu'il y avait des images racistes dans l'album. Dans ma classe, on a fait un atelier de déconstruction, on a essayé de décon-

Une proposition de résolution

Avec d'autres député-e-s, Calvin Soirese vient de déposer une résolution concernant la mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles d'un plan transversal, structurel, inclusif relatif à l'histoire coloniale belge et à ses conséquences. Ce plan vise à suivre l'évolution, dans les différentes compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de mesures telles que celles-ci, par exemple:

- prévoir, dans le référentiel Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, d'aborder la thématique des conséquences de l'héritage colonial dans la société;
- sensibiliser les établissements d'enseignement supérieur et le FNRS à la mise en place de projets de recherche sur la mémoire du fait colonial, sa transmission, et ses conséquences sociétales;
- inventorier, valoriser et faire connaître les différents outils pédagogiques existants à destination des enseignants pour aborder cette thématique, et mettre en place des mécanismes de soutien pour permettre le développement de nouveaux outils;
- ...

DÉCOLONISATION

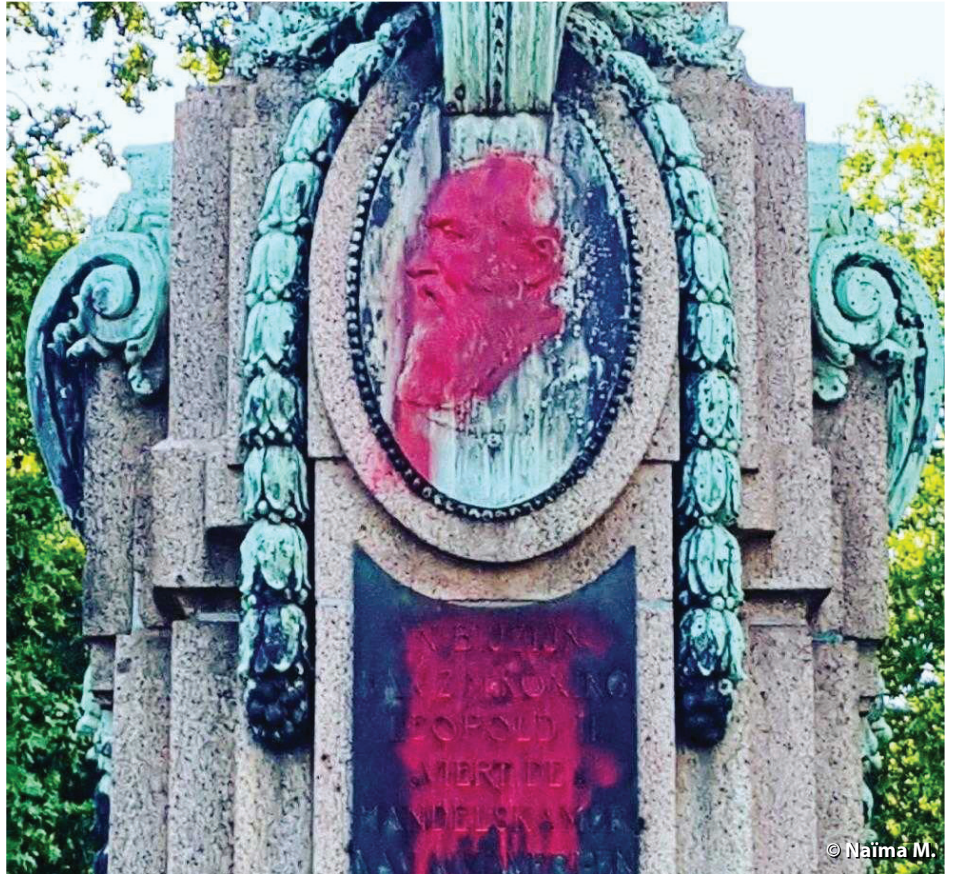


"L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE COLONIALE EST UN OUTIL POUR LE MIEUX VIVRE-ENSEMBLE"

KALVIN SOIRESE ET HÉLÈNE RYCKMANS DÉPUTÉ.E.S ECOLO



« Chez les afro-descendants, par exemple, certains parents refusent de parler leur langue maternelle à leurs enfants. Parfois, des immigrants récents, qui ne parlent pas forcément bien le français interdisent à leurs enfants de parler leur langue maternelle. Mais qu'est-ce qu'ils transmettent alors? Le mauvais français qu'ils parlent eux-mêmes. »



struire les idées qui ont été imposées dans la société, dans les mentalités, par la propagande coloniale. Moi-même, lorsque j'étais petit, quand j'habitais au Togo (je suis arrivé ici à 22 ans), j'avais lu quasiment tous les albums de Tintin, car ma mère qui vivait ici en Belgique m'envoyait les albums. Ce qui m'a paru intéressant, avec mes élèves, c'était d'abord de leur demander de rapporter l'album en classe, car quasiment tous l'avaient dans la bibliothèque de leurs parents. Cela a déjà permis de titiller leur curiosité. Puis, on l'a relu ensemble en classe. Souvent, ils ont lu Tintin au Congo quand ils étaient enfants et c'est normal que des enfants qui se trouvent dans une société qui a été marquée par la propagande coloniale, par des slogans, par toute une série d'images sur l'Afrique, considèrent qu'il n'y a pas eu de problèmes. Mais avec leurs yeux d'ados, dans une société où ils côtoient la diversité, ils regardaient l'album différemment. Et en effet, il y a un certain nombre de propos, d'images racistes: par exemple, bêtement, la manière dont on dessine les lèvres des noirs; la manière dont on érige Tintin en dieu sous lequel les noirs se prosternent; la manière dont on dénigre les religions, les masques, la statuaire en di-

sant que ce sont des trucs qui relèvent du diable... Ce sont donc des éléments que les élèves sont arrivés à détecter avec leurs yeux, mais aussi parce que j'ai mis en place une discussion qui a permis une émulation collective. La manière dont Hergé raconte l'histoire a fait que j'ai aussi pu recontextualiser l'histoire coloniale et aborder les liens avec la Belgique, l'influence que cela a eu, et revenir sur ce qu'Hergé a lui-même dit de l'album. On oublie de le dire mais c'était une commande, il avait été influencé par son milieu de l'époque.

Il y a différentes façons d'aborder ces questions. Dernièrement, par exemple, il y a eu une expérience intéressante dans une classe, tellement marquante qu'elle est passée au JT. Une enseignante a invité un ancien colon à témoigner auprès d'élèves. Les propos étaient choquants. L'enseignante a été très critiquée pour cette invitation, pourtant, ce sont des idées qui circulent et qui sont exprimées de différentes façons par cette génération, pas forcément de façon aussi trash, mais plus subtilement. Et là où on n'a pas rendu justice au travail de l'enseignante, c'est qu'avant l'intervention du colon, un militant de Mémoire Coloniale avait été in-

vité dans la classe. Mais cela, on ne l'a pas montré à la télé. Cette expérience était pourtant très utile car elle a permis aux enfants de mettre des choses en perspective, d'un point de vue historique, et cela fait le lien avec les préjugés, les stéréotypes, les discriminations.

Éduquer: Si les enseignant-e-s s'imaginent neutres, on sait pourtant qu'ils usent de biais racistes ou sexistes en classe, de façon inconsciente, cela peut se jouer au niveau des interactions en classe ou de l'orientation des élèves, par exemple...

K.S: Oui, tout à fait, je peux vous donner un exemple: à la fin d'un cours de sixième année, dans une classe de 18 élèves, le seul élève noir vient me voir à la fin du cours. Je sentais qu'il était gêné, j'ai mis les autres jeunes «dehors» pour qu'il puisse s'exprimer librement. Il m'a posé deux questions: la première: «en tant que noir, comment se fait-il que vous ayez pu devenir prof?» et l'autre: «comment vous en tant que noir, vous faites pour passer à la télé?» (à l'époque, j'étais coordinateur du collectif Mémoire Coloniale, je passais dans des émissions télévisées). Nous sommes dans une société qui a des codes, et l'école ne vit pas hors de la société. Des études ont montré que les codes de l'école parlent à la classe moyenne ou à la classe bourgeoise, plus qu'aux classes populaires qui ne comprennent pas toujours le langage scolaire. C'est le même principe pour les minorités, pour les personnes issues de la diversité. Et donc, il arrive qu'elles se sentent exclues. L'étude de la Fondation Roi Baudouin sur l'école maternelle explique qu'il faut prendre l'enfant dans sa globalité, respecter l'appartenance de l'enfant à sa famille, à son environnement culturel et social. Il faut donc tenir compte des conditions de vie difficiles mais il faut aussi développer le vivre ensemble et des interactions de qualité entre enfants, notamment à travers l'organisation d'espaces de parole. Il y a beaucoup de profs qui considèrent que la question de la sensibilité culturelle n'est pas une priorité et qu'ils ont déjà trop à faire pour tenir compte de ce critère-là.

Éduquer: Prendre en compte la sensibilité culturelle, en quoi cela consiste?

K.S: Ce serait prendre en compte l'histoire de l'enfant. Un exemple concret: les statistiques montrent que les classes à Bruxelles sont composées à plus de la moitié d'enfants qui sont de racines étrangères. Plus d'un enfant sur deux est allophone, cela veut dire qu'il n'a pas le français ou le néer-

landais comme langue maternelle. La question de la sensibilité culturelle ici, ce serait la question de la sensibilité linguistique. La majorité des profs, des études le montrent, prennent la question de la différence linguistique comme dans les années 50, 60, 70 où dans les classes, on avait un ou deux élèves qui étaient d'autres origines et ne parlaient pas français. À l'époque, l'enfant était submergé par la langue du pays, aujourd'hui, ce n'est plus le cas. D'abord, il y a différentes sensibilités linguistiques mais ensuite, et c'est important, la société ressemble à ce qu'il y a dans la classe, il faut le prendre en compte. L'enfant ne quitte pas un endroit neutre pour arriver dans un endroit neutre. Il quitte une société fortement diversifiée où il est influencé. Le joueur de foot, Lukaku, parle au moins 5 langues, l'italien, le portugais, le swahilie, le lingala, le néerlandais, et pas nécessairement parce qu'il a appris ces langues de manière scolaire mais parce qu'il les a apprises dans la rue avec les amis de différentes origines qu'il fréquentait quand il jouait au foot. Quand on est enfant, on a une plus grande capacité à comprendre très vite les langues. Un autre exemple, qui était paru dans la revue Alter Écho: un enfant, Matteo, parle italien en classe, mais la prof gronde Matteo, il se replie donc sur lui-même et considère alors que le fait de parler italien est une mauvaise chose. Or ce que la prof doit faire, c'est écouter Matteo. Elle peut demander, par exemple, aux parents de choisir un conte en italien qu'elle peut traduire en classe. L'avantage, c'est que cela peut permettre à Matteo de ne pas se sentir diminué, et en même temps, cela lui permet d'apprendre le français. Voilà, c'est un exemple de la prise en charge de la sensibilité culturelle d'un enfant. Mais je comprends aussi les enseignants, j'insiste là-dessus, on ne leur donne pas suffisamment les moyens. Ce n'est pas leur faute. On prend les problèmes de racisme, de sexisme, de manière individualisée, c'est l'erreur qu'on a faite depuis le début. On marche sur la tête depuis des années, ce qu'il faut remettre en cause, c'est le système et les procédures. On ne peut pas avoir une approche individualisée qui vise à tenir compte de la sensibilité sociale et culturelle des enfants ou des jeunes, dans des classes de 30 élèves. Il faut des classes de 15 élèves.

Éduquer: Sur cette question des langues, en Finlande, il y a des cours prévus pour les élèves dans leur langue maternelle, ce qui leur permet en plus, d'apprendre l'écrit.

Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations

Le Collectif «Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations» (CMCLD) est un regroupement de plusieurs personnalités et associations africaines de Flandre, de Bruxelles et de Wallonie.

Ce regroupement s'est effectué autour de deux thématiques principales: la mémoire coloniale et la lutte contre les discriminations, deux thématiques très présentes dans la composante d'ascendance africaine de la population belge.



K.S.: C'est fondamental, car l'un des problèmes que l'on a aujourd'hui, c'est que les enfants ne maîtrisent pas très bien leur langue maternelle et ont donc des difficultés d'élocution et de compréhension en classe. C'est aussi lié au dénigrement et à la dévaluation de certaines langues, en lien avec le passé colonial ou l'immigration. On dénigre l'arabe, par exemple, parce que historiquement, il y a eu une hiérarchisation des « races ». Chez les afro-descendants, par exemple, certains parents refusent de parler leur langue maternelle à leurs enfants. Parfois, des immigrants récents, qui ne parlent pas forcément bien le français

interdisent à leurs enfants de parler leur langue maternelle. Mais qu'est-ce qu'ils transmettent alors? Le mauvais français qu'ils parlent eux-mêmes, alors que la maîtrise de la langue maternelle permet d'avoir une facilité d'élocution, de compréhension et d'agencement des mots.

Éduquer: Mais les choses bougent en ce moment, non? Avec la manifestation Black Lives Matter de juin, par exemple?

K.S.: Oui, la question est sur le devant de la scène mais, pour l'instant, on parle seulement de théorie. Les jeunes savent bien qu'on peut prendre des engagements mais ne pas les tenir, faire de beaux rapports qui vont prendre la poussière sur les étagères, parce que l'actu est passée. Concernant l'histoire de la colonisation belge, je sens, dans le chef de Caroline Désir, une vraie volonté de faire bouger les choses. Je le mesure dans mon travail parlementaire en commission ou en plénière quand elle me répond et quand elle s'exprime publiquement sur le sujet. Mais, maintenant il faut des actes concrets. Le fait que l'histoire coloniale de la Belgique soit dans le tronc commun, c'est déjà une bonne base, maintenant, il faut voir le contenu des référentiels qui vont arriver au parlement. Mais la deuxième partie, pour les 4^e, 5^e et 6^e, c'est encore en chantier. Nous avons pris énormément de retard, ce qui fait que les jeunes sont hyper impatientes. Le mérite avec Black Lives Matter, c'est que même des enfants de dix ans ont un avis sur la question, en parlent, même à table avec leurs papy et mamy de 90 ans. Par ailleurs, plus la société et les familles vont se diversifier culturellement et plus les gens vont se sentir concernés. Beaucoup de jeunes blancs se sentent déjà concernés par la question de la mémoire coloniale, parce qu'ils voyagent plus que leurs parents, ils vivent davantage avec la diversité. Par exemple, un jeune blanc qui va avec sa petite amie noire dans une boîte de nuit, peut lui, rentrer, pas elle. Évidemment parce qu'il ressent cette injustice dans sa chair, il va se mobiliser. Aujourd'hui, tout le monde s'empare de la question. C'est ancré dans la société, on ne pourra plus faire marche arrière. Par contre, le risque, c'est que nous politiques, et je me mets dans le lot, ne concrétisons pas toutes les promesses que l'on a faites. Là, il y a un vrai danger. Parce que les jeunes d'aujourd'hui sont les adultes de demain et cette question doit être prise en charge avant que cela ne dégénère, pour ne pas regretter dans 20 ans, de ne pas avoir fait les bons choix.

Le musée de Tervuren, outil pédagogique?

Éduquer: Après plusieurs années de travaux, le musée de Tervuren vient de rouvrir ses portes, est-ce que vous conseillez d'y emmener les élèves?

Kalvin Soiresse: J'ai moi-même été consultant sur les visites guidées des scolaires. Le musée est un outil comme un autre qu'il faut utiliser pédagogiquement. Il y a eu une refonte, et il est vrai qu'il est un petit peu plus décolonial. Malheureusement l'effort qui a été fait de ce point de vue, par le service en lien avec le public, est en contrepoint total par rapport à la position de certains scientifiques du musée qui sont beaucoup plus conservateurs. Ce conservatisme s'exprime dans la manière dont l'exposition permanente a été faite. Il y a, par exemple, une grande fresque sur laquelle sont inscrits tous les noms des colons. Le Collectif Mémoire Coloniale avait dit au musée: « Ce n'est pas possible, vous gardez cette fresque qui rend hommage aux colons alors que vous dites que vous décolonisez. Ce que nous vous proposons, c'est de mettre en dessous une autre fresque qui aura, au minimum, les mêmes dimensions que la fresque des colons, et que soient écrits les noms des personnes décédées en résistance à la colonisation ». Pour nous, c'était une façon de « décoloniser » avec un hommage. Ce qui a été fait, c'est qu'ils ont appelé un artiste qui a écrit sur les vitraux les sept noms des sept Congolais décédés à l'exposition universelle de 1897. Quand il y a du soleil, ces noms se projettent sur les noms des colons. Seulement, cela ne fonctionne pas puisque, d'une part, il faut comprendre la mécanique, d'autre part, quand il n'y a pas de soleil, cela n'apparaît pas. Autre exemple, dans la Rotonde, il y a cette statue en bronze, qui glorifie la Mère Belgique qui apporte la civilisation à l'enfant Congo; c'est une apologie de la colonisation. Une petite plaque de contextualisation a été installée mais elle se trouve à l'opposé, cela veut dire que si l'on n'a pas de guide, on n'a pas l'information. Sans compter que certains guides ne sont pas suffisamment formés, et peuvent tenir des propos racistes. Évidemment, je voudrais dire que certains guides sont très intéressants, je veux d'ailleurs saluer leur travail. Et puis, le musée en lui-même, c'est déjà un scandale parce que c'est un fourre-tout. Comment ne pas créer d'amalgame chez les enfants quand on met l'histoire des animaux à côté de l'histoire des humains, quand on sait que la colonisation a beaucoup utilisé l'imagerie animale pour inférioriser les noirs... ce sont de vrais problèmes dont on ne parle pas. En réalité, le problème fondamental de ce musée, et je vais venir au secours du directeur, c'est que c'est le cache-sexe colonial de la Belgique. On déverse toutes les critiques sur le musée, pour pouvoir se dédouaner. Pour moi, ou pour le collectif Mémoire Coloniale, il ne faut pas raser le musée, il est un outil. La visite guidée, telle qu'elle a été construite pour les élèves est intéressante, à condition que les guides, mais aussi les profs, soient assez formés. Les visites guidées prévoient d'ailleurs une préparation en amont avec l'enseignant.

Réagir face au racisme dans l'enseignement

Le racisme est omniprésent dans la société, et l'école n'en est pas préservée. Face à cela, l'enseignant-e doit entamer un travail de prise de conscience, de déconstruction, afin de ne plus reproduire les mécanismes de discrimination. «Continuum colonial», «fragilité blanche», «stress racial», etc., sont autant de notions qu'il faut connaître pour pouvoir construire l'égalité.

L'enseignement, par sa structuration et les imaginaires qui y circulent, perpétue des inégalités en termes de race, de classe, de genre, de santé physique et mentale ou de conviction religieuse et philosophique. Si le système scolaire permet à certains élèves d'accéder par la suite aux positions plus valorisées symboliquement, socialement et économiquement, il les rend plus difficile d'accès aux élèves moins favorisés sur le plan de la race, de la classe sociale, de la santé, etc.

Corrélation entre position socio-raciale et réussite

Si l'on se concentre sur les inégalités en termes de race, une récente étude d'Unia¹ sur la diversité dans l'enseignement belge francophone indique qu'au niveau fondamental, les élèves «étrangers hors Union Européenne» sont principalement présents dans les écoles à faible indice socio-économique. Au niveau secondaire, en Fédération Wallonie-Bruxelles, il y a une surreprésentation des élèves dits «étrangers» dans les formes techniques et professionnelles. Ces constats illustrent d'une part la hiérarchisation des établissements scolaires selon la position socio-raciale des élèves et d'autre part, l'ethnicisation de l'enseignement, résultant entre autres du processus d'orientation précoce et en cascade.

Comment en arrive-t-on à ces inégalités structurelles? N'y aurait-il pas à chercher les sources d'inégalités au sein même des salles de classe? Au sein même des relations entre enseignant-e-s et élèves?

Méconnaissance autour du racisme

Saviez-vous par exemple que c'est principalement à l'école que les élèves non-blanc-he-s expérimentent les premiers questionnements et possibles rejets de leur identité raciale? Saviez-vous que des enseignant-e-s s'étonnent encore de bons points d'élèves noir-e-s? Ou que certain-e-s enseignant-e-s demandent aux élèves racisé-e-s² «d'expliquer comment cela se passe 'chez eux'» alors que ces enfants sont nés deux rues plus loin? Que d'autres enfin, nient totalement l'effet des discriminations sur la recherche de job d'étudiant de leurs élèves, en mettant en avant la différence de compétences, de persévérance, voire la chance et le hasard?

À nos yeux, ces observations illustrent un constat important: dans le monde de l'école comme à l'échelle de la société de manière plus générale, il y a une profonde méconnaissance de ce qu'est le racisme, de la manière dont il fonctionne, des effets qu'il produit sur le vécu des individus et, enfin, de la façon dont il structure encore profondément l'ensemble des rapports sociaux.

Le plus souvent, le racisme est perçu comme de l'hostilité de la part d'individus envers d'autres en raison d'une couleur de peau, d'une origine, d'une ethnie, d'une religion ou d'une nationalité différente. Il serait donc question, avant tout, de stéréotypes, de peur, de haine et de rejet de la différence. Des ressentis qui peuvent ensuite prendre différentes formes: l'agression, l'insulte, la moquerie...



Cette analyse présente le contenu théorique de l'outil pédagogique de Bepax sur le poids du passé colonial dans l'enseignement. Vous aurez tout le loisir d'entrer plus en profondeur dans le sujet dès février 2021, avec notamment des analyses de cas concrets, tirés du monde de l'enseignement. Restez informé-e-s via notre site internet www.bepax.org ou via notre newsletter.



Cette perception, extrêmement majoritaire à l'échelle de la société, renvoie le racisme à sa dimension individuelle (ce sont des individus qui sont racistes) et morale (ces individus racistes sont de mauvaises personnes). Il s'en dégage une vision très binaire, avec d'une part des personnes racistes emplies de haine et de peur, et d'autre part des personnes tolérantes et progressistes, ouvertes à la diversité des idées et des horizons. Cette vision binaire occulte toute la dimension structurelle du racisme et laisse à penser à toutes celles et ceux qui s'estiment tolérant·e·s et ouvert·e·s d'esprit qu'ils et elles sont exempt·e·s de racisme.

Le continuum colonial

Or le racisme dépasse la question de notre intention individuelle. Et pour comprendre cela, un détour par l'histoire est nécessaire. La colonisation belge en Afrique centrale a reposé sur une importante propagande coloniale. Cette dernière se caractérisait notamment par une imagerie construite, travaillée, pensée pour justifier auprès de la population la nécessité «d'accompagner» les populations noires, jugées moins aptes à raisonner et à imaginer le futur, vers la lumière

et la civilisation. Toute cette imagerie (que l'on retrouvait sur de multiples supports, calendriers, paquets de cigarettes, jeux de cartes, etc.) véhiculait des stéréotypes et caractéristiques infériorisant les populations africaines: fainéants, bêtes, exotiques, lents, peu intelligents, animalisés, sales...

Malheureusement, les mouvements d'indépendance des pays colonisés n'ont pas entraîné la décolonisation des esprits et des structures sociales. Nous sommes toujours actuellement dans ce qu'on appelle un «continuum colonial», ces imaginaires structurant encore nos interactions et nos institutions. Quelques exemples parmi d'autres témoignent des traces de colonisation: les pratiques de Blackface, présentes en masse dans le folklore belge; les statues historiques dans l'espace public, renvoyant héroïquement à une histoire pourtant sombre; le monde du cinéma où les personnes noires se voient orientées vers les «rôles de noir·e·s» (rôles stéréotypés négativement voire dégradants et enlevant toute singularité aux acteurs·trice·s) rarement au premier plan; les insultes dans les stades de foot où des cris de singe renvoient aux pensées évolutionnistes de l'époque...

Cette histoire coloniale s'inscrit toujours dans notre mode de vie, voire structure ce dernier. Elle participe au racisme actuel, à la source de violences physiques, morales, symboliques, psychiques, économiques sur les personnes concernées. Les manifestations du racisme sont multiples et diverses: discriminations, coups et blessures, micro-agressions, invisibilisation, paternalisme, ou encore des questions «banales», des remarques, des étonnements, voire des blagues blessantes reposant sur les imaginaires coloniaux. Ces manifestations sont quotidiennes et omniprésentes. Ce qui explique que les propos tenus dans une classe, entre un·e enseignant·e et son élève, puissent en réalité prendre une toute autre ampleur au vu de l'écho qu'ils créent avec le monde extérieur et les violences racistes quotidiennes.

C'est ainsi que des questions, remarques, étonnements qui peuvent paraître relativement banals, voire bienveillants, pour des personnes blanches, peuvent toutefois avoir un impact négatif considérable sur les élèves non-blanc·he·s. Ces étonnements, questions, remarques, emprunts d'imaginaires coloniaux séculaires, renvoient sans cesse les élèves concerné·e·s à l'altérité, voire à une

position moins valorisée. Ces questions, remarques, étonnements, font surtout écho à un passé colonial violent et au racisme systémique qui sévit toujours dans notre société. Ces propos ou gestes ne sont pas anodins et singuliers. Ils sont le reflet d'une société qui ne s'est pas repensée, qui n'a pas rompu avec son passé colonial et la hiérarchie raciale qu'elle a créé. Société dont l'enseignement fait partie.

«Fragilité blanche» et «stress racial»

Il n'est pas question ici de pointer l'intention ou non de mal faire ou mal dire, le problème n'est pas là. Nous espérons qu'aucun·e enseignant·e ne désire perpétuer des inégalités, qu'elles soient raciales ou sociales, dans sa classe. Tout ceci se fait de façon inconsciente, spontanée. Et nous sommes tous et toutes concerné·e·s. Pourtant, lorsque ce constat de paroles violentes ou de gestes infériorisants est mis en avant, les personnes blanches répondent souvent que: «ce n'est pas du tout mon intention, je pose cette question avec grand intérêt»; «je n'ai pas dit cela pour mal faire»; etc. Tant de réponses défensives pour nier le caractère problématique de leur comportement, suscitant souvent des émotions fortes comme la culpabilité, la honte, la colère, la gêne... Cet ensemble d'émotions et de sentiments se fait appeler «fragilité blanche» et renvoie au fait qu'en tant que personne blanche, nous ne percevons pas réellement où est le problème car nous ne vivons pas la même expérience sociale. Nous vivons rarement le renvoi à l'altérité en Belgique; nous ne serons généralement pas refusé·e·s à un emploi parce que nous sommes blanc·he·s; etc. Nous vivons, pensons, jouons, aimons, dans une société pensée par des blanc·he·s, pour des blanc·he·s, c'est-à-dire dans une société structurée autour de la blancheur, au même titre qu'elle l'est par le patriarcat ou le capitalisme.

Cet écart de perception entre les personnes considérées comme la norme et les personnes considérées comme hors-norme, de par leur prétendue origine ou leur couleur de peau par exemple, suscite des émotions diverses que l'on se situe de l'un ou l'autre côté. «Fragilité blanche» pour les un·e·s, «stress racial» et réactions émotionnelles intenses (colère, énervement, tristesse, dépression...) pour les autres. Pensez-y la prochaine fois que vous êtes face à un·e élève racisé·e qui vous semble «sur-réagir» par rapport à un propos ou geste vu comme banal de votre côté: cet élève ne réagit pas seulement à votre geste ou propos, mais à toute l'histoire

et au racisme systémique que votre geste illustre. La réaction émotionnelle n'en est que proportionnelle.

Cette société blanche dans laquelle nous sommes né·e·s, nous empêche de voir, entendre, comprendre les expériences vécues par les personnes non-blanches. L'enseignement est également structuré autour de la blancheur. Regardez les photos du corps professoral. Comment repenser l'enseignement avec un personnel homogène? Et souvent des directions blanches? Quelle image est-elle renvoyée aux élèves? «Doit-on être blanche pour être institutrice?» demandait d'ailleurs une enfant à sa mère en formation chez Bepax dernièrement. Quelle image est-elle renvoyée aux parents racisés et comment ces derniers se sentent-ils considérés et représentés dans l'enseignement? Comment ces derniers vivent-ils les rencontres avec le corps professoral? Toutes ces questions sont à se poser en étant conscient de la racialisation des rapports sociaux. Certain·e·s sont en position de domination, d'autres non. Et ceci impacte indubitablement la relation.

Que puis-je faire alors?

La prise de conscience de cet écart de vécu et d'expérience dans une même société, ainsi que des effets des couleurs de peau, des dites «origines» et des convictions des élèves sur l'expérience scolaire est une première étape.

Prendre conscience de la méconnaissance en termes d'histoire coloniale et d'ignorance du continuum colonial en est une seconde. Cette méconnaissance pousse à invisibiliser certaines situations problématiques plutôt que d'accepter l'existence d'angles morts et d'accepter sa responsabilité dans la perpétuation d'une structure sociale inégalitaire, de reconnaître que notre position offre des privilèges auxquels l'ensemble de la société n'a pas droit, premier privilège, l'aveuglement aux questions raciales et la liberté psychologique que l'on en tire.

Puis rebondir. Rebondir en s'informant. Les sources ne manquent pas. Rebondir en écoutant. Écouter les vécus des personnes concernées. Écouter, sans contredire, sans s'expliquer, sans nier, sans contre-argumenter. Juste écouter attentivement.

Et s'excuser. S'excuser d'avoir commis un acte violent envers un·e interlocuteur·trice même sans en avoir eu l'intention. S'excuser sans «oui mais», s'excuser humblement, avec empathie.

Enfin, chercher à s'améliorer et à améliorer le système scolaire.

«Cet ensemble d'émotions et de sentiments se fait appeler «fragilité blanche» et renvoie au fait qu'en tant que personne blanche, nous ne percevons pas réellement où est le problème car nous ne vivons pas la même expérience sociale.»



S'améliorer en tant qu'enseignant-e

- Créer un marqueur «anti-stéréotypes» lors de vos moments de correction: un post-it, un objet, qui rappelle que vous êtes emprunt-e-s de préjugés et que ceux-ci ne doivent pas intervenir dans les cotes des élèves ou anonymiser les copies;
- demander à tous les élèves de prononcer leur nom et de dire un mot sur eux ou elles pour se présenter à l'ensemble de la classe (et non juste aux élèves aux noms vus comme «venant d'ailleurs»);
- modifier son langage pour éviter de futures remarques blessantes;
- réfléchir aux préjugés coloniaux lors de rencontres de parents d'élèves;
- ...

Faire bouger l'institution

- Repenser les fêtes scolaires pour éviter les violences reproduisant des stéréotypes (Père Fouettard, par exemple) et chercher des alternatives;
- orienter éventuellement les élèves non-blanc-he-s vers des associations de lutte contre les discriminations qui pourront les encadrer et assurer un suivi (CCIB, Bamko-Cran, Unia);
- s'assurer que les manuels pédagogiques ne

véhiculent pas de préjugés et pouvoir en parler et les visibiliser si c'est le cas;

- soutenir la parole de personnes non-blanches lors de revendications liées au racisme, sans toutefois parler à la place de ces dernières. Écouter et soutenir;
- être attentif-ve à la prise de parole de personnes non-blanches, lors des conseils de classe ou des discussions entre enseignant-e-s;
- sensibiliser la direction à ces questions et proposer des formations pour l'ensemble des enseignant-e-s;
- inventer des dispositifs inclusifs permettant la reconnaissance de tous-tes dans l'école en vue de créer une culture scolaire commune.
- réaliser des dispositifs à l'interne pour pouvoir reporter des situations de discriminations et prévoir des mesures fortes en cas de problème;
- désigner une personne de confiance conscientisée aux questions de racisme, notamment à la charge raciale, et former cette dernière à ces questions spécifiques. Une personne ressource pouvant d'une part, répondre aux questions des enseignant-e-s et d'autre part, soutenir les élèves racisé-e-s ou leurs parents lors de vécus dif-

ficiles à l'école;

- prendre la parole lors des conseils de classe ou lors de discussions entre enseignant-e-s pour sensibiliser à ces biais et tenter de minimiser leur impact dans l'orientation des élèves;
- refuser de rire aux blagues teintées de racisme (de sexisme, d'homophobie, de pauvrophobie...);
- veillez à la diversité des publics dans les associations de parents;
- veillez au travail commun entre les directions, les enseignant-e-s, les PMS, les parents...
- ...

Améliorer le fonctionnement en salle de classe

- Ne pas hésiter à proposer des élèves non-blanc-he-s pour les premiers rôles lors de fête d'école, d'une olympiade de maths, d'un concours de déclamation;
- visionner des films, des pièces de théâtre, où les premiers rôles sont joués par des acteurs-trices non-blanc-he-s;
- laisser les personnes non-blanches aborder le sujet des origines familiales ou de leur histoire elles-mêmes, quand elles le désirent, avec qui elles le désirent;
- proposer un cours sur les discours coloniaux, la propagande coloniale et l'histoire coloniale, en invitant une association ou une personne adéquate pour aborder le sujet;
- rechercher et visibiliser des inventeurs-trices non-blanc-he-s passé-e-s sous silence au fil des siècles;
- ...

1. Le Baromètre de la diversité

Enseignement, 2018. www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/barometre-de-la-diversite-enseignement

2. Personne qui appartient, de manière réelle

ou supposée, à un des groupes ayant subi un processus de racisation. La racisation est un processus politique, social et mental d'altérisation. Ref: liguedesdroits.ca.

Une refonte des programmes d'histoire en Flandre

En Flandre, depuis 2019, un nouveau programme d'histoire est progressivement instauré dans l'enseignement secondaire. Ce programme permet d'aborder les contacts interculturels et la déconstruction des processus d'élaboration identitaire.

Lorsqu'en 2014 cette nouvelle réforme de l'enseignement secondaire a été annoncée et ébauchée, c'était avec l'intention que les programmes des écoles secondaires soient, entre autres, plus en phase avec les besoins de la diversité urbaine. Cette directive explicite a été influencée à la fois par les réalités multiculturelles elles-mêmes et par les groupes de migrant-e-s post-coloniaux qui commençaient à faire entendre leur voix dans les débats publics et à plaider pour leur reconnaissance. Jusque-là, leurs voix étaient restées en grande partie absentes du débat public (Goddeeris, 2015)¹. Au début de l'année 2018, un comité habilité à développer les référentiels du cours d'histoire a été créé. Il était composé de fonctionnaires du Ministère de l'Enseignement et de l'Éducation flamand, de représentant-e-s de divers réseaux éducatifs privés et publics, de professeur-e-s d'histoire et de spécialistes en enseignement de l'histoire. Ce comité a pu travailler sans subir de pression politique.

La réflexion historique

Ce comité a mis en évidence le fait que la réflexion historique est l'objectif principal du cours d'histoire. Dès le départ, il a décidé d'orienter l'enseignement de l'histoire dans une direction plus inclusive (du point de vue ethno-culturel). Plusieurs motivations ont influencé cette décision. Conformément à l'objectif des référentiels précédents, les nouveaux référentiels ont pour but de donner aux étudiant-e-s une introduction à la discipline scolaire qu'est l'histoire, et dès lors de les amener à une meilleure compréhension du passé et de l'histoire (la construction des connaissances historiques). Par conséquent, la nécessité

de pratiquer une approche dépassant la vision eurocentrée a été reconnue (en termes de contenu et de perspective). Le comité a également reconnu le besoin que le cours d'histoire s'adresse aux classes où la multiculturalité est présente, en permettant aux élèves de réfléchir de manière critique sur les processus d'élaboration de l'identité et de constitution des groupes, et en favorisant le dialogue et la compréhension interculturels par la prise en compte de multiples perspectives (Van Nieuwenhuyse, 2020)².

Dépasser la pensée eurocentrée

En développant des référentiels concrets pour le cours d'histoire, le comité a poursuivi sa politique de ne pas énumérer de contenus historiques spécifiques, ni d'imposer de discours concernant les sociétés du passé. Il a néanmoins pris en compte l'expérience des référentiels d'histoire précédents et la façon dont ceux-ci avaient été traduits dans les manuels scolaires. Par exemple, le cadre de référence occidental traditionnel était toujours utilisé jusqu'à un certain point. Par contre, les nouveaux référentiels ont comme exigence que les élèves arrivent à nommer et expliquer d'autres types de périodisations, et aussi à comprendre les conséquences potentielles d'une utilisation non réfléchie de la périodisation occidentale (telles que favoriser les perspectives ethnocentrées sur le passé). Les professeurs d'histoire peuvent librement choisir les sociétés du passé à enseigner, pendant les référentiels énumèrent des concepts clés (importants) à prendre en compte dans leur enseignement, tels que la migration et la société multiculturelle. De plus, ces concepts d'histoire



Ce texte est un extrait de l'article *History education in Belgium/Flanders since 1945 between a national and a global scope: whose past, what for, and for whom?*.



Image tirée du documentaire Congo, Eklektik productions

(importants) sont énoncés de façon très générale, permettant de les appliquer à toute société et à la comparaison entre sociétés. Les référentiels mentionnent par exemple «la société à plusieurs couches» pour couvrir la société (médiévale d'Europe de l'Ouest) basée sur les rangs et les ordres, la société de classes et aussi le système de castes. Ceci est en lien avec le fait que les référentiels exigent que les sociétés occidentales et non-occidentales soient étudiées, ainsi que les contacts interculturels entre ces sociétés. De cette manière, les élèves peuvent élaborer une compréhension des diverses caractéristiques de ces contacts (pacifique ou violent; relations de pouvoir (in)égales; réciprocité ou exploitation; métissage ou prédominance d'une culture; perception mutuelle et impact, y compris le rôle de l'homogénéisation et la pensée 'nous-eux'). Pour éviter que les contacts interculturels (et leur agentivité) soient uniquement étudiés d'une perspective occidentale (encourageant la pensée eurocentrée), les programmes prescrivent que les étudiant·e·s doivent prendre en compte de multiples perspectives (Gouvernement flamand, 2018b)³.

Déconstruction des processus d'élaboration identitaire

En incluant la diversité ethno-culturelle, les référentiels ne se limitent pas au niveau du contenu. Ils incitent aussi les étudiant·e·s

à prendre en considération de multiples perspectives pour l'époque actuelle. Par exemple, ils stipulent que les élèves doivent être conscient·e·s de leur propre positionnement et de celui des autres dans la construction de représentations historiques étayées. En même temps, les élèves doivent réfléchir de manière critique sur l'attribution de la signification historique et sur les mémoires collectives (et leur rôle dans la formation groupale et identitaire et le transfert des valeurs). Ce faisant, ils et elles sont encouragé·e·s à déconstruire les processus d'élaboration de l'identité plutôt que d'être soutenu·e·s dans la construction d'une identité spécifique. Les référentiels incitent ainsi les élèves à réfléchir d'une manière temporelle à la relation complexe entre le passé, le présent et le futur, à faire voler en éclats les généralisations et les stéréotypes, et, en considérant de multiples perspectives et en entrant dans le dialogue interculturel, à respecter les différentes perspectives et respecter (et nuancer) l'altérité des (êtres humains) dans le passé et au présent (Gouvernement flamand, 2018b).

Les référentiels pour la 7^e et la 8^e année de l'enseignement secondaire ont entre-temps été approuvés par le parlement flamand fin 2018; le vote pour ceux de la 9^e à la 12^e année est prévu pour 2020-21. Cela signifie que la traduction des référentiels dans les programmes, les manuels d'his-

toire et la pratique en classe reste à faire, et rien ne peut encore être dit à ce sujet (Gouvernement flamand, 2018a)⁴.

1. Goddeeris, I. (2015). Postcolonial Belgium: The memory of the Congo. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*, 17(3), 434–51.
2. Van Nieuwenhuysse, K. (2020). From knowing the national past to doing history. *History (teacher) education in Flanders since 1918* [forthcoming]. In C. Berg & T. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
3. Flemish Government (2018a). *Ontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Memorie van toelichting*. Brussels: Flemish Government.
4. Flemish Government (2018b). *Voorontwerp van decreet betreffende de onderwijsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs*. Brussels: Flemish Government.

La formation des enseignant·e·s en Belgique

Entre tensions et devoir de mémoire

Depuis les évènements liés au décès de Georges Floyd aux États-Unis, le débat sur la colonisation belge au Congo a ressurgi comme un sujet brûlant, dans les médias et dans la sphère publique. Preuve, une fois encore, que la lutte antiraciste est un champ bouillant, qui n'arrête pas de se justifier face à des actes et propos racistes de plus en plus répandus, provoquant çà et là des revendications et des réactions de manifestations, des jeunes issu·e·s de l'immigration et des militant·e·s antiracistes.



Le MRAX est une ASBL qui lutte contre toutes les formes de discrimination raciale depuis plus de 60 ans. L'association propose un service sociojuridique qui accompagne quotidiennement les personnes victimes d'injustice sociale. Chaque année, le service aide plus de 2000 personnes. Sa lutte contre la discrimination s'étend également dans le secteur éducatif en offrant des animations et des formations instructives sur l'antiracisme.

MRAX (Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie)

Tél: 02 209 62 50

Adresse: 37, Rue de la Poste
- 1210 Bruxelles

Site web: www.mrax.be

Page Facebook: www.facebook.com/mrax.mrax

Il n'est point besoin de rappeler que nous vivons dans une société marquée par un fort passé colonial. Un passé colonial long et douloureux, qui débute en 1885, et qui pendant quatre-vingts ans a maintenu la souveraineté du Roi Léopold II, d'abord sur l'État du Congo, puis sur le Rwanda et le Burundi, d'anciennes colonies allemandes. Pour légitimer cette période coloniale, la mise en œuvre de la politique belge s'était accompagnée d'une forte propagande raciste. La douleur des atrocités, des assassinats politiques, du travail forcé, ont marqué la colonisation, œuvre dite «civilisatrice».

Quand les voix s'élèvent en Belgique pour dénoncer l'assassinat de Georges Floyd, par le mouvement «Black Lives Matter», avec des milliers de personnes rassemblées devant une institution symbolique (le Palais de justice), c'est tout le passé colonial de la Belgique qui est invité au débat. Et la question du rôle de l'école se pose aussi. Si elle s'invite dans la discussion, c'est parce qu'«il existe des effets de domination qui perdurent malgré la fin des colonies (...) un héritage colonial multiforme que certains appellent la colonialité du pouvoir et du savoir. Parce que la colonialité demeure encore dans les formes dominantes du savoir et dans les imaginaires, la décolonisation reste inachevée»¹.

Tout cela n'est pas nouveau. En effet, «depuis la fin des années 1990, les questions soulevées par le passé colonial de la Belgique ont fait un retour

fracassant dans les débats politiques et médiatiques. Des controverses autour des violences du régime lèopoldien aux révélations sur l'assassinat de Patrice Lumumba, en passant par la polémique concernant la propagande raciste véhiculée par Tintin au Congo, l'histoire de la colonisation est source de tensions qui n'épargnent pas les salles de classe.»²

Enseigner la colonisation belge à l'école, le premier pas du devoir de mémoire envers l'État congolais

L'histoire de la colonisation, des migrations, l'histoire de l'Afrique et de ses diasporas, ne figurent pas dans les manuels scolaires belges! La formation initiale des enseignant·e·s, quant à elle, ne contient pas un axe programmatique qui traite de la décolonisation et de la désaliénation dans la dispense des savoirs. Quant à la formation continue des enseignant·e·s, le constat est le même. En faisant un exercice de recherche thématique sur le site de l'IFC³, l'Institut de formation en cours de Carrière de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons obtenu les résultats de 0 à 1 formation pour les mots clés suivants, même en sélectionnant le bouton «Afficher les formations complètes, supprimées, passées», «discrimination», «racisme», «colonisation», «congo», «afrique». Seul le mot clé «stéréotype» a fait ressortir 8 occurrences. L'analyse de ces occurrences en lien avec le terme «stéréotype»



révèle que la plupart des formations proposées traitent soit de la question du genre, de l'islam, de l'antisémitisme, du voyage culturel, etc.

Aucune de ces occurrences ne traite de la question du racisme à proprement parler. Ainsi, nous faisons le constat que dans le système scolaire belge, la transmission mémorielle de l'histoire de la Belgique en lien avec son passé colonial est inexistante dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s.

Ce constat est d'autant plus vrai que les chercheur-se-s Amandine Lauro et Romain Landmeters tiraient la sonnette d'alarme (2018) en signalant l'urgence et la nécessité de se pencher sur «la transmission de la mémoire coloniale», postulant que si «les héritages du passé colonial se donnent à voir dans la complexité des rapports de migration ou dans les représentations des 'Autres', toujours à l'œuvre dans une série de discriminations actuelles - parce qu'ils peuvent se révéler des champs d'affrontements mémoriels et d'affirmations identitaires-, l'histoire de la colonisation constitue parfois un terrain miné pour les enseignants⁴».

Le Pacte pour un Enseignement d'Excel-

lence, qui s'est inspiré des travaux réalisés en 2010 par les Assises sur l'interculturalité, ont noté l'importance de «la place de l'histoire de la colonisation et de l'immigration en Belgique (...) dans la formation géographique et sociale, ainsi que dans la littérature francophone⁵». À ce jour, la mise en œuvre tarde à venir. L'histoire de la colonisation belge au Congo, ne fait toujours pas partie intégrante de la formation initiale et continue des enseignant-e-s en Belgique.

Or, selon Antoine Prost⁶, l'humain et l'histoire ne peuvent être détachés. Ce qui signifie, qu'on ne peut étudier l'histoire et ses évolutions, sous quelque facette qu'on l'analyse, sans prendre en compte l'ensemble des personnes qu'elle touche, notamment ici, les Congolais et les Belges. Particulièrement, quand ce passé participe à la construction de l'inconscient collectif, cet inconscient collectif en Belgique qui est émaillé de stéréotypes et de préjugés conduisant aux discriminations et au racisme. Contrairement à ce qu'écrivait Louwers O.⁷, à propos de Léopold II dont: «Le génie, ce fut de saisir l'occasion, de prendre au vol la chance qu'offrait le destin de réaliser le grand dessein entrevu, caressé, mûri depuis tant d'années, sans

qu'on pût apercevoir où il serait accompli», nous disons que ce discours, qui semble encore d'actualité dans l'inconscient collectif d'une partie des populations belges est un mensonge qu'il faut absolument déconstruire. En effet, nous continuons d'assister à l'instrumentalisation du passé colonial de la Belgique. Et quel meilleur espace que l'école, quelles meilleures manières que la formation initiale et la formation continue des enseignant-e-s pour «déconstruire ces stéréotypes et la propagande coloniale encore très présente dans les croyances et les mythes qu'on a vis-à-vis de cette colonisation⁸»?

Pour une pédagogie antiraciste inclusive dans la formation des enseignant-e-s

Frantz Fanon a dit: «[La colonisation est] une négation systématisée de l'autre, une décision forcée de refuser à l'autre tout attribut d'humanité⁹». Cette assertion, la série documentaire «Kongo¹⁰», outil à la disposition des enseignant-e-s depuis quelques années, l'a mise en lumière dans ses différents épisodes.

Depuis plusieurs années, au MRAX, nous plaitions pour une école inclusive. Une école inclusive est un espace où l'égalité des chances pour tou-te-s n'est plus un



«Lutter contre le racisme, c'est avant tout combattre cette dangereuse illusion identitaire qui fige chacun de nous dans un monde culturel comme s'il existait des identités ou des traits de caractère naturels, donc éternels et irréconciliables.»

vain discours. Décoloniser, oui, mais aussi désaliéner par l'information, la formation et l'éducation, en intégrant dans la formation des enseignant·e·s une démarche antiraciste. Le Baromètre de la Diversité, selon UNIA, «révèle d'ailleurs que les enseignants sont eux-mêmes demandeurs d'un plus grand soutien¹¹» dans ce sens, avec pour objectif une meilleure professionnalisation dans la prise en charge des élèves provenant de diverses origines¹² et de cultures différentes.

Pour le MRAX donc, «lutter contre le racisme, c'est avant tout combattre cette dangereuse illusion identitaire qui fige chacun de nous dans un monde culturel comme s'il existait des identités ou des traits de caractère naturels, donc éternels et irréconciliables. Le fameux 'choc des civilisations' de Samuel P. Huntington - ramassis d'assertions gratuites et d'inepties pseudo-philosophiques - tant vanté par une frange d'intellectuels américains, ne peut que nous conduire à une vision de l'humanité enfermée dans des catégories absolues leur attribuant des qualités et des défauts immuables et invariants¹³.»

Si l'école démocratique tant souhaitée et prônée met la liberté au cœur du processus, l'inclusion à laquelle nous faisons appel ici, suppose l'idée d'émancipation de la conscience individuelle et collective, en relation avec l'esprit critique, qui rompt avec la reproduction sociale des stéréotypes et préjugés, substrat des discriminations, intolérances et autres attitudes qui font le lit au racisme. Aujourd'hui, la formation des enseignant·e·s sur la problématique de la colo-

nialité, la décolonisation et la désaliénation est sujette à débat et révélatrice de la tension entre l'école et notre société belge.

La pédagogie du MRAX

Aussi, face aux balbutiements institutionnels, le MRAX, organisation pluraliste et progressiste, a conçu sa pédagogie antiraciste, formulée dans son manuel «Le guide de l'antiracisme». Notre pédagogie est fondée sur les thématiques suivantes:

1. La colonisation belge au Congo: le devoir de mémoire plus que jamais nécessaire;
2. Le multiculturalisme ou la culture de la diversité: l'histoire de l'immigration en Belgique;
3. La cohésion sociale.

Nos méthodes s'appuient sur les principes de pédagogie de l'éducation permanente. Un principe important dans la démarche consiste à élaborer la création d'un savoir collectif à partir des apports de chaque participant·e. Ces méthodes sont basées sur deux phases de déconstruction pour faire progresser les mentalités et les comportements vers l'émancipation, vers un mieux vivre ensemble. Le MRAX n'a eu de cesse de travailler de façon accrue sur ce volet pédagogique. Des classes de secondaires aux adultes impliqué·e·s dans les services publics et privés, notre organisation vise deux objectifs clés:

- **Faire prendre conscience d'abord**, par la déconstruction des préjugés et discours légitimant la stratification de la société entre dominant·e·s et dominé·e·s. Il s'agit à la fois de mettre en lumière et de dénon-

Les formations et animations du MRAX

- Décolonisation et désaliénation
- Histoire de la Colonisation
- Études des Humanités Classiques Africaines
- Formation «Racisme maladie du siècle»
- Formation «Stéréotypes et préjugés»

Pour plus d'informations, veuillez contacter:
Malamine Fadiaba, Responsable des formations et animations

Email: malamine.fadiaba@mrax.be

Tél: 0494 74 15 58

cer la relation structurelle de domination qui régit les rapports sociaux et qui est à la source de toutes les formes du racisme et des discriminations;

- **faire agir ensuite** dans une perspective de mobilisation des publics, afin qu'ils puissent être formés et informés pour réagir aux discriminations qu'ils subissent en vue d'un changement d'attitude chez les personnes.

Cette démarche est fondée sur une **méthode d'analyse Critique d'Auto Structuration**. Elle est globale et systémique et se développe en quatre phases:

1. Une phase critique d'imprégnation;
2. Une phase critique de déconstruction;
3. Une phase critique de reconstruction;
4. Une phase critique d'auto évaluation.

De notre point de vue, connaître réellement et profondément des cultures multiples peut mener à plus de respect mutuel, ce respect, qui appelle chacun-e de nous à le promouvoir et le renforcer en refusant les replis sur des appartenances naturalisées. Le refus du repli sur soi, identitaire ou communautaire, de l'extrémisme religieux ou dogmatique, *ainsi que la montée et l'accroissement des extrémismes de droite de tout acabit qui s'étend à l'ensemble du continent européen*, nous invite à adhérer à l'idée que toutes et tous, ensemble, nous pouvons créer et consolider un espace où l'expression du combat contre les discriminations et l'intolérance peut venir à bout du racisme. Ce racisme qui ne cesse de muter pour se changer en un «monstre» aux multiples facettes, toujours plus présent, pour saborder la lutte contre les inégalités, la construction de vraies justice et mixité sociales, ainsi que l'édification d'une cohésion sociale inclusive. Intégrer dans la formation initiale et continue la décolonisation de la pensée, des représentations et des savoirs, participera à la désaliénation des pratiques enseignantes et à une meilleure prise en charge des groupes de cultures divers qui composent les salles de cours des écoles.

De plus, former à la pédagogie de l'antiracisme permettra à l'enseignant-e de se construire une identité en phase avec notre société dans laquelle de plus en plus les jeunes sont happés dans le tourbillon des discours de haine dont les réseaux sociaux sont les premiers relais. À Genève en 1968, à la Conférence (internationale) de l'instruction publique, une des conclusions était que *«L'éducation doit contribuer à mieux faire connaître aux jeunes le monde et ses habitants et à engendrer des attitudes qui développent chez eux, vis-à-vis des autres cultures, (...)*

des autres modes de vie, un esprit d'appréciation et de respect mutuel. Tout en présentant de façon objective les différences qui existent notamment en matière de systèmes politiques, économiques et sociaux, elle doit insister sur les valeurs, les aspirations et les besoins communs à l'existence et à la conscience des différents peuples¹⁴». Dès lors, il est important de prendre en compte cette dimension de l'autre et de son rapport avec la Belgique, en intégrant dans le cursus initial et continu de la formation des enseignant-e-s, cette part de son histoire qui permet de faire de la pédagogie antiraciste, une pédagogie de l'émancipation pour ceux et celles qui dispensent les savoirs aux jeunes.

1. Revue Mouvements, Décoloniser les savoirs, La découverte, 2012.
2. Lauro, Amandine; Landmeters, Romain; Manger colonial ou végétal? les (vrais) enjeux de l'histoire de la colonisation. In: Eduquer. Tribune laïque, n° 133, p. 15-19. (novembre 2017)
3. IFC, in de <http://www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=rechcfkc&insc=1&h=1>, consulté le 20 novembre 2020
4. Lauro, Amandine; Landmeters, Romain; Manger colonial ou végétal? les (vrais) enjeux de l'histoire de la colonisation. In: Eduquer. Tribune laïque, n° 133, p. 15-19. (novembre 2017)
5. Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis n° 3 du Groupe central, 7 mars 2017, p. 285
6. Prost, Antoine. 1996. Douze leçons sur l'histoire. Paris: Le Seuil
7. Institut Colonial Belge. Biographie coloniale Belge. 1948. Librairie Falk Fils
8. Stora, B. 2008. Préface. La France et «ses» guerres de mémoires. In: Pascal Blanchard éd., Les guerres de mémoire: La France et son histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques, pp. 7-13. Paris: La Découverte
9. Fanon, Frantz. 1961. Les damnés de la terre. Paris: Éditions Maspéro
10. Kongo, documentaire en 3 épisodes: Épisode 1 La course effrénée, Épisode 2 Les grandes illusions, Épisode 3 Le géant inachevé. Ekletik productions / Off World, 2010
11. UNIA, Former les enseignants à la diversité: «Mettre la diversité au cœur de la formation des enseignants». 16 décembre 2018 in www.unia.be
12. Op. cit
13. MRAX. Le guide de l'antiracisme, in www.mrax.be
14. Thành Khê, Lê. 1991. L'éducation: culture et société. Paris: Publication de la Sorbonne, p. 345.

Quelques témoignages du racisme à l'école



● «Je suis née au Congo, et je suis venue en Belgique à l'âge de 12 ans. J'ai fait mes cinq premières années de primaire à Kinshasa et les autres niveaux en Belgique. Cet événement s'est déroulé à l'ARPB, quand j'étais en 1^{re} secondaire. On était à la cantine, à table, et un camarade de classe me dit «Hey, tu sais que j'ai rêvé de toi cette nuit?», je lui demande ce que je faisais dans son rêve et il me répond, «Tu nageais, tu nageais, tu nageais... Puis j'ai tiré la chasse».

● «Adolescente, j'ai fait mes secondaires dans une école d'une petite ville wallonne. Je suis métisse belgo-congolaise et nous étions très peu d'élèves racisé-e-s dans cet établissement. Régulièrement j'étais l'objet de blagues racistes de la part des autres élèves blanc-he-s. On pointait mon soi-disant manque d'humour lorsque je ne rigolais pas à ces blagues. Tout ceci était banalisé et j'ai fini par intégrer cette violence comme étant normale. Je me souviens que la colonisation du Congo a été

abordée au cours d'histoire mais sans réel travail de fond et d'analyse sur la violence, la manière dont les Congolais-e-s ont été exploité-e-s et brutalisé-e-s pour enrichir la Belgique. Plus tard, j'ai été amenée à travailler dans des écoles maternelles, primaires et secondaires bruxelloises, j'ai pu y constater que les stéréotypes racistes étaient encore bien ancrés chez certain-e-s enseignant-e-s ainsi que chez certaines directions. Actuellement, je suis formatrice en citoyenneté auprès d'un public d'adultes issu-e-s de l'immigration, à plusieurs reprises, des parents racisés m'ont rapporté des propos racistes que leurs enfants ont subi de la part du corps enseignant. J'étais adolescente dans les années 90 et je constate amèrement que la situation n'a guère évolué en 25 ans».

● «J'étais en 4^e primaire, une nouvelle élève noire arrive dans l'école. Là, on me dit: 'il y a une fille comme toi qui arrive dans l'école'. Je me dis: 'ah c'est une métisse comme moi'. En fait, elle arrive,

elle est noire, et d'origine togolaise, alors que je suis d'origine congolaise. Mais pour les gens, c'était la même chose. Alors, on m'a mise à côté d'elle pour essayer de l'intégrer dans l'école, on m'a fait changer de place en classe, alors qu'elle était belge et qu'elle parlait français».

● «On me touchait (et touche encore) tout le temps les cheveux. Au début, c'était drôle mais après cela virait en phénomène de foire. On me mettait des crayons dans les cheveux. À force, je n'en pouvais plus. Et puis, à côté de ça, on me disait que je devais lisser mes cheveux. Une fois, ça va encore, mais tout le temps... ou alors, je les lissais et on me disait que c'est mieux lisse. Ça veut juste dire qu'on n'acceptait pas mes cheveux au naturel. Et lorsque tu es la seule noire à l'école, tu ne peux pas en parler aux autres, tu ne comprends pas pourquoi cela te gêne, et tu ne peux pas en parler à tes parents».

● «On me confondait toujours avec une autre élève métisse de l'école, parce que je suis métisse. Et pour ceux qui me disaient cela, ce n'était pas grave de confondre. Je pense que c'est arrivé à tout-e-s les noir-e-s».

● «En secondaire, j'avais de très bonnes relations avec les élèves, mais je n'ai jamais compris pourquoi je n'ai jamais eu d'affinité avec aucun des profs. Au début, je bossais beaucoup, j'étais l'intello. Mais en deuxième secondaire, j'étais fatiguée d'avoir le sentiment de devoir toujours bosser plus. Je devais vraiment prouver que j'étais douée, j'étais une lèche-cul, je faisais tous mes devoirs, je n'avais pas le droit à l'erreur. Comme je m'entendais très bien avec les élèves, je voyais ce qu'ils produisaient comme travail, mais moi je ne pouvais pas me permettre d'en faire si peu. Cela m'a fatiguée, je suis devenue alors une élève avec des notes moyennes.»

● «Un jour, il fait chaud, je dis à ma camarade que j'ai chaud, elle me répond: 'ah bon, tu as chaud? Avec ta peau?' Elle pensait que j'avais une peau différente... cela m'a choquée, comme si on était biologiquement constitué différemment.»

L'enseignement public au Congo

De sa création en 1946 à l'indépendance en 1960

Il faut faire la distinction entre les établissements pour les enfants des colons et ceux que fréquentaient les enfants congolais, généralement tenus et organisés par des missionnaires catholiques ou protestants. Ce n'est que dans la dernière décennie de l'ère coloniale que des enfants congolais, sélectionnés, furent admis dans les écoles des enfants européens. La question de la «déségrégation scolaire» avait été envisagée par le ministre des colonies Auguste Buisseret en 1957.

L'enseignement pour les enfants blancs et métis

À la sortie de la seconde guerre mondiale, quelle est la situation dans la colonie de l'enseignement public neutre pour les enfants des colons européens? La réponse est simple et rapide. Il n'y a pas sur la totalité du territoire, d'école officielle pour accueillir les enfants des colons européens. Le Conseil général de la Ligue s'était déjà inquiété de cette situation en 1937 et avait créé une commission chargée de proposer des créations d'établissements pour blancs et congolais indépendants des missions. Dans un rapport présenté en 1938 lors de la «Journée des Amis de l'enseignement public» organisée par la Ligue de l'enseignement¹, le sénateur Léo Mundeleer avait dressé un bilan détaillé du nombre et des types d'écoles fonctionnant au Congo et au Ruanda-Urundi². Il distinguait trois espèces d'établissements: ceux qui avaient le titre d'écoles officielles et qui étaient «*affermés par contrats aux congrégations religieuses catholiques*», les écoles des missions catholiques dont il dénonçait le prosélytisme et qui étaient subsidiées par l'État³ et celles des missions protestantes qui, objets d'un «*véritable ostracisme*» de la part du gouvernement belge, ne recevaient aucun subside⁴; en outre, les diplômes décernés par ces écoles des missions protestantes n'étaient pas reconnus par l'Administration coloniale. Il existait un troisième type d'écoles, celles, peu nombreuses que des Sociétés comme l'Union minière ou des entreprises avaient créées pour des raisons économiques et qui n'étaient pas subsidiées. Il faut signaler aussi que les écoles normales, qui formaient des instituteurs noirs, étaient également confiées aux missions catholiques. En fait, tout l'enseignement, concluait le sénateur Mundeleer «*est religieux, soit catholique, soit protestant*».

La guerre n'allait évidemment rien arranger. En 1945, à tous les niveaux d'enseignement, primaire et secondaire, les établissements officiels pour élèves blancs et métis, étaient toujours desservis par des congrégations religieuses. Les élèves qui le souhaitaient pouvaient toutefois être dispensés du

cours de religion. Cette situation pouvait d'ailleurs poser des problèmes. Ainsi, certains pères jésuites ne cachaient pas que cette dispense imposait certaines entraves empêchant de «*donner un enseignement en conformité entière avec leurs idées*».

Face à cette situation, les défenseurs de l'enseignement officiel neutre, appuyés par la Ligue de l'enseignement, fondèrent à Costermansville (Bukavu) une «Association pour l'enseignement laïc au Congo belge» qui avait comme objectif, selon l'article 3 des statuts, de «*susciter la création et le développement de l'enseignement officiel au Congo belge*». Le 31 mai 1945, lors de l'assemblée constitutive, le président, le Dr. L. Hoebeke, regrettait que la Belgique n'eût pas pris en mains l'enseignement donné aux congolais et aux résidents européens comme c'était son devoir de le faire mais qu'elle se fût «*déchargée de ce soin, capital pourtant, sur les Missions religieuses*». Sans nier l'action éducatrice de celles-ci, l'orateur poursuivait «*Il est défendable d'accepter le concours des missionnaires catholiques, des missionnaires protestants dans ce domaine. Autre chose est cependant de n'accepter qu'eux; de confier tout l'enseignement aux blancs comme aux noirs aux Missions et de le faire pratiquement à l'exclusion de tous autres éducateurs. Autre chose est de donner, en fait le monopole de l'enseignement aux Missions*».

Le message fut entendu. L'arrivée au Ministère des Colonies⁵ du libéral Robert Godding⁶ en juillet 1945, membre de la Ligue, allait apporter une réponse positive à la demande de l'Association. Dans un discours prononcé au Sénat le 7 novembre 1945 (Annales parlementaires, p.891-892), le Ministre, tout en rappelant que la liberté du père de famille dont il était un défenseur, n'était pas respectée au Congo comme elle l'était en Belgique⁷, annonçait la création de trois athénées pour les enfants blancs et métis avec sections gardiennes, primaires et internats, en trois endroits fort éloignés l'un de l'autre, (à Léopoldville, aujourd'hui Kinshasa, dans le Bas-Congo, à Costermansville, dans le Kivu et à Elisabethville, aujourd'hui Lubumbashi, au Katanga). Ces créations, outre qu'elles visaient



Image tirée du documentaire «RDC: Vie sociale et enseignement au Congo Belge durant les années 50», <https://www.youtube.com/watch?v=3SCZR1nJ-0>

à permettre le respect des convictions des familles et de la liberté de conscience, répondaient à un réel besoin étant donné l'accroissement de la population de souche européenne dans la Colonie.

Immédiatement la Ligue décida de s'engager dans ce projet. Une Commission fut créée dans laquelle siégeaient principalement des anciens coloniaux. Il fallait trouver et aménager des locaux provisoires, envoyer du matériel didactique et, tâche délicate à laquelle s'attacha plus particulièrement la Ligue, il fallait recruter des enseignants compétents. Ceux-ci furent sélectionnés sur des listes présentées par le Ministre libéral de l'Instruction publique, Auguste Buisseret. On décida de choisir des professeurs diplômés d'établissements officiels, soit des universités, soit des écoles normales, ayant déjà une grande maturité professionnelle. Leur mandat qui était de trois années, pouvait être renouvelé. Après leur retour dans la métropole, les enseignants conservaient leurs droits à l'avancement. Le succès des établissements nouvellement créés fut indéniable⁸. On s'en doute les catholiques n'apprécièrent guère l'initiative du Ministre Godding. Aussi, lorsqu'ils reprirent place au gouvernement le 27 mars 1947⁹, le nouveau ministre des Colonies, le catholique Pierre Wigny, tout en permettant de poursuivre le projet de créer des athénées dans la Colonie, adopte une politique visant à mettre un frein à son expansion. Les constructions des bâtiments scolaires, no-

tamment celles des internats, qui jouaient un rôle primordial dans le développement de l'école publique, prirent du retard ou restèrent à l'état de projet. P. Wigny mit fin à l'accord conclu avec le Ministère de l'Instruction publique et s'empressa de nommer des professeurs fraîchement diplômés, issus majoritairement de l'enseignement libre. Une décision qui fit dire à Robert Godding au Sénat «*On conserve la façade mais on dénature l'esprit*¹⁰. *Si on laisse faire, il y aura au Congo deux enseignements confessionnels. Je m'indigne de ce mépris de la volonté du Parlement et des pères de famille*». La question du recrutement n'était pas le seul obstacle au bon fonctionnement des écoles officielles: les commandes de manuels scolaires accusant un retard important, on dut utiliser dans les athénées et les écoles primaires ceux de l'enseignement libre. En outre, les conditions de travail devinrent moins favorables; le Ministre Wigny imposa un nouveau statut en juillet 1947 qui diminuait les traitements des licenciés. La liberté syndicale était en outre refusée aux enseignants. L'Administration coloniale imposa l'obligation au personnel féminin de ne pas être marié, une règle de recrutement qui était en vigueur, à l'époque, dans l'enseignement confessionnel. Bref, c'était tout un climat de «guerre scolaire» qui se mit en place avec, c'était l'impression de ses défenseurs, la volonté de la part des instances catholiques de saboter le réseau officiel à peine né. Avec l'arrivée au pouvoir, en 1950, du

gouvernement homogène catholique¹¹ dans lequel Albert Dequae succédait à P. Wigny au Ministère des Colonies, la situation se durcit encore. Les pouvoirs publics vont accorder des subsides de plus en plus élevés aux écoles congréganistes et par contre limiter ceux alloués à l'école officielle. La question de l'enseignement fut encore envenimée par le projet de signer, en 1953, un concordat avec le Saint-Siège qui devait renforcer la position de l'Église au Congo. Ainsi peu à peu, la guerre scolaire, qui envenimait l'atmosphère politique dans la Métropole, concernait désormais, à partir des années 1950, également la colonie. L'apaisement ne surviendra, comme on sait, qu'avec la signature, en 1958, du Pacte scolaire et le vote l'année suivante, soit un an seulement avant l'indépendance, de ses lois d'application.

L'enseignement pour les congolais

Dans le rapport, déjà cité, présenté à la «Journée des Amis de l'enseignement public» organisée par la Ligue en 1938, Léon Mundeleer dénonçait l'emprise catholique et protestante sur l'enseignement dispensé aux élèves noirs. «*En dehors de l'œuvre des missions, écrivait-il, il y a carence complète de la part du gouvernement au point de vue de l'enseignement*¹²».

La qualité de l'enseignement dispensé n'était pas non plus à l'abri des critiques. C'était en réalité un enseignement rudimentaire, qui avait comme objectif de dispenser une instruction morale et civilisatrice plutôt qu'une véritable instruction émancipatrice.

Il s'imposait donc selon le sénateur Mundeleer de mettre fin au monopole des missions et de proposer aux enfants congolais un programme d'enseignement qui leur fût adapté et qui comprît surtout une orientation professionnelle doublée d'une formation élémentaire tenant compte «*des conditions de vie, du degré de civilisation, des aptitudes à se développer [des élèves]*». Le programme du sénateur libéral, soutenu par le parti socialiste, ne reçut guère d'échos. Après les années de guerre, la situation malgré l'appel de l'«Association pour l'enseignement laïc au Congo belge» du 1^{er} mai 1949 et celui de la Ligue de l'enseignement¹³, n'avait guère évolué. Il fallut attendre l'arrivée en 1954¹⁴, au Ministère des Colonies, du libéral Auguste Buisseret (1888-1965) pour qu'un changement se produise. Membre de la Ligue de l'enseignement, A. Buisseret, qui était d'origine liégeoise, était un défenseur des droits de l'homme et un démocrate convaincu. Son vécu périlleux fait d'engagements en témoigne. En 1918,

«En effet, la question de l'admission des noirs dans les établissements réservés aux blancs avait déjà été posée en 1948 et le principe de leur admission avait été agréé deux années plus tard. Les élèves noirs étaient admis, sur la base du degré d'évolution des parents, ceux qui étaient appelés les «Congolais immatriculés».»



Pour le ministre A. Buisseret, l'enseignement des noirs, garçons et filles, devait être inspiré par la Charte des Droits de l'Homme et devait être fondé sur le respect des valeurs humaines.

il avait échappé au peloton d'exécution allemand; pendant l'entre deux guerres, il avait pris la défense en tant qu'avocat de militants victimes du régime nazi. En 1943, menacé de mort par l'occupant, il dut s'exiler à Londres¹⁵. Il avait soutenu en 1946 la politique du libéral R. Godding. En 1947, il avait participé en tant que sénateur à une mission sénatoriale dans la colonie, qui avait comme objectif de faire le point sur les conditions économiques et sociales de la société congolaise. Chargé du rapport sur l'enseignement, il devait déplorer que l'école officielle pour les congolais fût inexistante, que l'instruction dispensée par les missionnaires fût totalement insuffisante et ne préparât pas, comme l'écrira quelques années plus tard J. Van Hove¹⁶, «l'indigène de la masse à servir utilement dans son milieu ses intérêts et ceux de la communauté et ainsi jouer son rôle, modeste mais réel, dans l'évolution de la société congolaise». Pour le ministre A. Buisseret, l'enseignement des noirs, garçons et filles, devait être inspiré par la Charte des Droits de l'Homme et devait être fondé sur le respect des valeurs humaines. La société congolaise était, selon lui, composée d'Africains et d'Européens égaux en droits. Il voulait pour les congolais des écoles «où la personnalité des enfants était assurée de s'épanouir librement dans la tolérance».

Son programme débute dès octobre 1954. Le 31 décembre, 4500 élèves fréquentaient les groupes scolaires officiels; en 1956, ils étaient plus de 30000. Par groupe scolaire, il faut comprendre des écoles primaires et des écoles formant des moniteurs; ces groupes étaient installés dans les chefs-lieux des provinces. Afin de répondre à la demande des populations congolaises, il créa des établissements d'enseignement moyen secondaire ainsi que des écoles professionnelles et d'apprentissage. Le travail de scolarisation, longtemps retardé, rencontrait cependant de nombreux obstacles liés aux disparités régionales, à la présence plus ou moins dense d'une population européenne, à la persistance dans les milieux ruraux de traditions coutumières, notamment en ce qui concerne les filles. Il fallait également

prévoir la formation des maîtres et des éducateurs dont le nombre était insuffisant. Enfin, il fallait compter sur les obstacles posés par l'évêché, notamment Mgr de Hemptinne¹⁷, évêque du Katanga, et une administration coloniale favorable aux missions.

Une question tenait particulièrement à cœur à A. Buisseret, celle, comme il la nommait, de la «déségrégation scolaire». En effet, dès les origines, s'étaient mis en place deux réseaux parallèles d'enseignement: celui qui était destiné aux Européens et l'enseignement pour noirs. Auguste Buisseret, en tant qu'humaniste, souhaitait le regroupement de toutes les écoles officielles en un seul réseau. La question de l'admission des noirs dans les établissements réservés aux blancs avait déjà été posée en 1948 et le principe de leur admission avait été agréé deux années plus tard. Les élèves noirs étaient admis, sur la base du degré d'évolution des parents, ceux qui étaient appelés les «Congolais immatriculés». Dans chaque province, une commission devait se prononcer sur les candidats à suivre l'enseignement dans les établissements pour Européens, en s'entourant de garanties d'ordre social, médical et pédagogique. Mais il y avait peu d'élus: ainsi 796 congolais avaient été admis en 1956 dans les écoles pour Européens. En attendant cette «déségrégation», qui ne



Image tirée du documentaire «RDC: Vie sociale et enseignement au Congo Belge durant les années 50». <https://www.youtube.com/watch?v=3SCZR1nJ--0>

passait pas bien la rampe, le ministre Buisseret avait créé dans les grandes villes, des athénées pour les autochtones dont les structures et les programmes d'enseignement étaient les mêmes que dans les établissements pour Européens. Enfin, c'est à lui également qu'on devait la création, à Elisabethville, d'un enseignement supérieur organisé par l'État où les étudiants noirs étaient acceptés. Entre 1954 et 1958, Auguste Buisseret a donc mis en place les fondements d'un enseignement officiel neutre à l'intention de la population congolaise. L'optimisme dont il faisait preuve en 1957, dans un discours prononcé lors d'une assemblée générale de la Ligue¹⁸, ne laissait en aucune façon prévoir que l'indépendance était annoncée et que, sans doute, la préparation des élites congolaises était fort... trop tardive. À plus d'un demi-siècle de distance, on ne peut que le regretter!

intervention des Nations Unies, elles seront également subsidiées à partir de 1946 par le gouvernement belge à la condition de se soumettre à une inspection de l'État.

5. Gouvernement de coalition socialiste, libéral, communiste et U.D.B présidé par A. Van Acker investi le 2 août 1945.
6. Robert Godding (1883-1953). Homme politique libéral. Avocat. Ministre des colonies de 1945 à 1947.
7. Curieusement la liberté du choix de l'école par le chef de famille était un argument invoqué par les catholiques en faveur de leurs écoles en Belgique mais ils refusaient de l'entendre en ce qui concerne les établissements scolaires de la Colonie!
8. Au 31 décembre 1946, 259 élèves blancs et métis fréquentaient au Katanga l'école officielle. Ils seront 758 fin 1948, 1208 fin 1956. En 1952, plus de 3300 élèves fréquentaient les écoles officielles neutres de la Colonie (*Document de la ligue* n° 138, 1952, p. 5).
9. Gouvernement de coalition catholique-socialiste. Les catholiques, Pierre Wigny jusqu'en 1950, Albert Dequae jusqu'en 1954, prennent la direction du Ministère des Colonies.
10. Le Ministre P. Wigny disait sa bonne foi en faisant valoir qu'il voulait poursuivre la politique de son

prédécesseur et qu'il projetait de créer des écoles primaires et moyennes, certaines avec internats, dans d'autres villes moins importantes de la Colonie.

11. Présidé par J. Duvieusart pendant quelques mois, puis par Joseph Pholien jusqu'au début 1952 et enfin par J. Van Houtte jusqu'au 12 avril 1954.
12. *Documents de la Ligue* n° 111
13. Voir l'appel de la quatrième section «Enseignement laïque au Congo» dans le Bulletin de la Ligue, 1950, p. 50-51.
14. Gouvernement de coalition libéral-socialiste d'Achille Van Acker (1954-1958). Depuis 1884, c'était la première fois si on excepte la courte période du 2 août 1945 au 20 mars 1947 que le parti catholique, devenu social-chrétien après 1945, ne participait pas à un gouvernement.
15. Il fit acheter par la Ville de Liège plusieurs tableaux dont «La famille Soler» de Picasso mis en vente par les nazis en tant que «témoignages d'une civilisation décadente».
16. J. VAN HOVE dans *L'enseignement à dispenser aux indigènes dans les territoires autonomes*. Colloque international organisé par l'Institut de sociologie Solvay et le centre belge d'études économiques et sociales à Bruxelles, 30-31 mars et 1 avril 1950, Bruxelles 1951 p. 153. Cité dans J. BRIFFAERTS p. 347
17. Jean Félix de Hemptinne (1876-1958). Moine bénédictin de l'Abbaye Saint-André de Bruges, missionnaire au Katanga et évêque de 1932 à sa mort (*Biographie belge d'Outremer*, 1971, T. VII, col. 291-299). «Si l'on s'étonne, disait le prélat, de la facilité avec laquelle le noir assimile une dose déterminée de savoir, si son habileté se meut avec aisance dans une sphère déterminée, on s'étonne aussi d'une résistance à se perfectionner davantage (cité par *Zaire 1885-1985. Cent ans de regards belges*, Coopération par l'Éducation et la Culture. Ed. Ann GERRARD, J. BOLY, M. TAVERNE, 1985, p. 168)
18. *Quelques grands problèmes actuels de l'Enseignement au Congo*. Documents de la Ligue de l'enseignement, n° 149, 1957, 10 p.

1. Léon MUNDELEER, *L'enseignement au Congo*. Document de la Ligue, n° 111, 1938, 28 p. Mundeleer (1885-1964). Homme politique libéral, avocat; il fut ministre de l'Instruction publique dans le gouvernement de coalition libéral – social-chrétien présidé par le catholique Gaston Eyskens 11 août 1949-6 juin 1950.
2. Au Ruanda-Urundi, l'enseignement était selon le sénateur plus développé. Outre les établissements officiels et ceux des missions, il existait également des écoles islamiques.
3. À propos des subsides alloués aux missions catholiques voir Ministère des Colonies. Bulletin des questions et réponses du 14 juin 1945, p. 435-436
4. Les missions protestantes recevaient des aides accordées par les Anglais, les Américains, les Suisses et les Suédois mais suite à une

Bibliographie:

- Vital PLAS, *La situation de l'enseignement au Congo belge dans Documents de la Ligue de l'enseignement* n° 118, 1946, 18 p. (avec des tableaux et données chiffrées)
- Vital PLAS, *L'enseignement laïque au Congo* dans *Bulletin de la Ligue de l'enseignement (BLE)*, 1948, p. 53-65 – ID., *L'enseignement public au Congo* dans *BLE*, 1949, p. 41-47
- *L'enseignement laïque au Congo* dans *BLE*, 1950, p. 50-51.
- P. DEFOSSÉ (Éd.), *Dictionnaire historique de la laïcité en Belgique*, Bruxelles 2005, passim.
- Pour une histoire de l'enseignement au Congo depuis l'existence de l'État indépendant et l'implantation des missions voir J. BRIFFAERTS, *De schoolstrijd in Belgische-Congo (1930-1958)* dans *Schoolpact van 1958*, Bruxelles, VUBpress, 1999, p. 331-358.

Le regard porté sur les Congolais

Ces quelques extraits donnent un aperçu de la façon dont les Congolais étaient perçus à l'époque. (Textes extraits du chapitre Galerie de portraits dans l'ouvrage Zaïre 1885-1985, Bruxelles 1985).



L'intelligence des noirs est limitée.

L'intelligence nègre comporte des bornes que toute l'habileté de l'éducateur ne peut franchir... Si l'aptitude du noir à s'acquitter d'un travail cérébral est nettement inférieure à celle d'un Européen, dans le domaine de l'habileté manuelle et dans l'exercice des facultés d'observation, le nègre d'Afrique s'avère souvent l'égal du blanc. Comme chauffeur automobile, comme ouvrier appelé à manœuvrer des machines même délicates... il peut devenir un auxiliaire de grande valeur. Aussi est-ce vers l'enseignement professionnel et technique que les autorités ont porté leurs principaux efforts... Un enseignement élémentaire se généralise dans toutes les colonies. Le plus souvent, comme au Congo belge, il est l'œuvre des missions religieuses. Déjà les résultats acquis sont d'importance. Mais l'œuvre n'est pas de celles que l'on termine en une génération. Le niveau intellectuel des indigènes africains vient seulement de commencer à subir une profonde évolution dont il est encore aujourd'hui difficile de prévoir l'ampleur et surtout les conséquences.

(J.P. HARROY, Afrique terre qui meurt. La dégradation des sols africains sous l'influence de la colonisation, Bruxelles, Marcel Hayez, 1944, p. 197-198).

Déjà les étudiants congolais qui ont fait leurs humanités classiques au collège Albert 1^{er} à Léopoldville, pour passer en Belgique l'examen du jury central au même titre que les Européens, ont prouvé qu'ils étaient capables d'assimiler les cultures grecque et latine aussi bien que l'algèbre... Au Congo, comme en Uganda, comme dans l'Afrique noire, la scolarisation fut d'abord l'œuvre des missions, catholiques et protestantes; et ce sont encore les missions, qui, à l'heure actuelle instruisent le plus grand nombre d'élèves, leur donnant avec l'instruction, les règles de la morale chrétienne sans lesquelles l'Afrique de demain ne pourrait que sombrer dans un matérialisme superstitieux.

(Sœur Marie-André du Sacré Cœur, Civilisation en marche, Paris, Crasset, 1956, p. 131,142,143).

Les mulâtres

Les mulâtres seront longtemps au point de vue social les Mal Aimés. Et leur problème sera présenté comme tragique (larmes sincères et larmes de croco-

dile) sans qu'on évoque clairement la seule cause importante: le refus global d'accepter leur mère et, à travers celle-ci, la société d'où elle provient. (Zaïre 1885-1985, p. 161)

Il est recommandé par la dignité de la race blanche, de faire aux mulâtres un statut qui les distingue des indigènes. Ne pourrait-on les grouper, une fois adulte, favoriser parmi eux des intermariages et les inviter à vivre dans des agglomérations séparées où ils développeraient une civilisation originale?... Les mulâtres éduqués semblent appelés, par leur acclimatation et leur intelligence, à rendre des services dans l'administration...

(Pierre SALKIN, Etudes africaines, Bruxelles, Larcier, 1920, p. 359-360).

Les évolués

[Étaient désignés ainsi les noirs aptes à adopter la culture occidentale. Mais «européanisés», ils sont souvent ridiculisés, qualifiés d'imitateurs du blanc. Les «évolués» étaient assis entre deux chaises, leurs souches sociales et culturelles et la civilisation des Européens].

Du haut de la pente, l'église déverse toujours ces femmes bariolées, ses noirs au cou serré dans un faux-col, au corps engoncé dans des vêtements à l'europpéenne.

Un évolué? c'est quand ça tape à la machine et quand ça porte un casque, une cravate et des lunettes. Parfois des lunettes en verre à vitre. Maintenant la mode est aux verres fumés. Oui presque tous en portent, des verres fumés, et des feutres clairs, ou des casques. Une lamentable mascarade sous le soleil. Il y a des complets épinards, des pantalons framboise, très large du bas, des pantalons roses. Sous ces vêtements étrangers, ils gardent quelque chose de la souple marche du fauve.

(Henri CORNELUS, Kufa, Bruxelles, Renaissance du livre, 1954, p. 39).

D'un orgueil souvent démesuré, ces nouveaux «européanisés» mettaient un point d'honneur à décrier tout ce qui même indirectement les attachait aux sources traditionnelles. Depuis quelque temps déjà, ils extériorisaient leur statut nouveau en singeant les blancs, arborant col, cravate en toutes circonstances, ce qui dans le milieu rural de la brousse épatait les villageois mais me semblait parfaitement grotesque.

(Jean-Claude MARLAIRE, Avant que tous ne pleurent, Gouvry, Frank éditions, 1983, p. 31).

Une analyse en 1948.

Quel est le but de notre politique: voulons-nous apporter notre civilisation aux noirs ou les aider à se civiliser selon leur propre génie? Tout est là mais nous n'avons pas encore choisi et cela entraîne bien des indécisions. Là se trouve la plus importante de nos carences. Nous détruisons les coutumes et en conseillons d'autres, mais après les avoir conseillées, nous rentrons dans notre milieu. Nous n'aidons pas par une collaboration intime l'assimilation que nous enseignons: la création d'une classe artificielle qui contiendrait en même temps des noirs et des blancs est donc difficilement concevable, à moins que les blancs ne modifient les sentiments profonds qui les dirigent, or la loi est impuissante à cet égard.

(RUWET, La Revue coloniale belge, Bruxelles, Office colonial, 1/1/1948, p. 5).

pour aller plus loin

ONG ACTIVE

Coopération Éducation Culture, CEC.

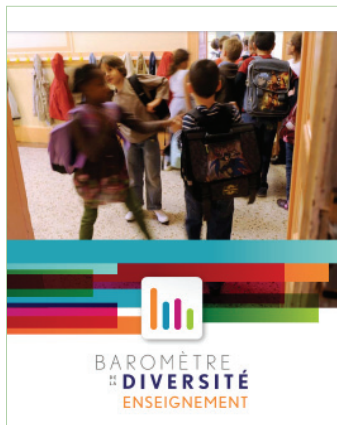
Pour lutter contre les stéréotypes et changer le regard porté sur les pays du Sud, CEC propose: une bibliothèque spécialisée en littératures africaines et caribéennes (Espace Césaire), l'animation d'un réseau d'acteurs et d'actrices culturel-le-s du Nord et du Sud, des rencontres-débats avec des auteur-e-s et des acteurs/actrices culturel-le-s, des expositions pédagogiques ou artistiques questionnant nos imaginaires et notre perception de l'Autre, des outils pédagogiques dénonçant l'impact des préjugés dans nos relations à l'Autre ainsi que des publications.

ÉDUCATION

Unia, 2018, Baromètre de la diversité - Enseignement

L'enseignement représente l'un des maillons essentiels, voire la condition première de l'insertion sociale des individus, de la lutte contre l'exclusion et de la gestion de la Cité. Et pourtant, il y existe d'importantes inégalités. Unia a donc souhaité étudier la situation actuelle afin de découvrir les mécanismes qui contribuent aux inégalités dans les différents systèmes éducatifs belges.

www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/barometre-de-la-diversite-enseignement



PUBLICATION

Les races, ça existe ou pas? de Magali Bessone, illustré par Alfred, 2018, Gallimard Jeunesse.

On pense, on vit, on agit comme si les races existaient vraiment. Le nier, c'est refuser de voir qu'elles organisent réellement le monde qui nous entoure, alors que les identités sont multiples, faites de multiples brins, tissant ainsi cet écheveau dont on ne maîtrise rien, et qu'on appelle... l'humanité. C'est cette réalité qu'il faut transformer pour combattre les discriminations raciales et le racisme.

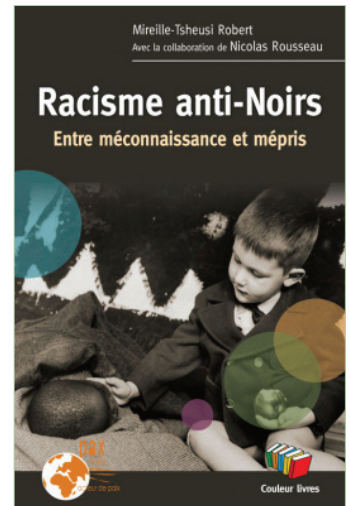


Fragilité blanche Ce racisme que les blancs ne voient pas, Di Angelo Robin, 2018.

Pourquoi est-il si difficile de parler de racisme quand on est blanc? La sociologue américaine Robin DiAngelo a passé vingt ans à étudier cette question dans des ateliers sur la diversité et le multiculturalisme. Elle en a tiré un concept fondamental pour comprendre le rapport des blancs au racisme: la fragilité blanche, un mécanisme de défense ou de déni qui permet de détourner la conversation, empêchant d'identifier le racisme systémique qui persiste dans nos sociétés. Et donc de le combattre.

Racisme anti-Noirs, entre méconnaissance et mépris, Robert Mireille-Thseusi, 2016, Couleurs livre

Le racisme envers les «noirs» se caractérise davantage par le mépris que par la phobie. Les stéréotypes infantilissants à leur égard en sont une illustration éloquent. Aujourd'hui, le silence médiatique, politique, académique et associatif assourdissant qui entoure l'«afro-phobie» s'inscrit dans une tradition de déni de reconnaissance, de marginalisation ou d'«invisibilisation» des «noirs». Il convient dès lors de se demander qui parle pour les «noirs»? Pourquoi l'«afro-phobie» est-elle une forme de racisme méconnue, jugée inoffensive, voire méprisée? Par quels processus les voix des diasporas africaines sont-elles rendues inaudibles?



PODCAST

Kiff ta race, podcast audio:

Pourquoi le mot «race» est-il tabou? Qu'en est-il quand on est, à la fois, victime de discriminations raciales et sexuelles? Comment assumer son identité plurielle? Un mardi sur deux, Rokhaya Diallo et Grace Ly reçoivent un-e invité-e pour explorer les questions raciales sur le mode de la conversation et du vécu. www.binge.audio/podcast/kiffetarace



SÉRIE

Dear White People, ou «Moutons blancs» au Québec, série télévisée américaine, 2014.

Le prestigieux campus universitaire de Winchester est en proie aux rivalités, aux amours et aux crises identitaires. Mais il fait face à une nouvelle révolution quand les étudiants blancs qui écrivent pour le magazine université Pastiche débarquent à une soirée en arborant un blackface pour protester contre l'émission de radio Chers amis blancs, animée par une étudiante métisse, Samantha White, dans laquelle elle dénonce les injustices et les comportements racistes sur le campus.



L'école, le numérique... et les autres

Face à la crise sanitaire que nous connaissons actuellement, les relations entre l'institution scolaire et le numérique font couler beaucoup de salive et d'encre. Dans des situations de confinements, et déconfinements, présences partielles au sein des établissements et nombreuses mises en quarantaine, l'école et ses acteur·trice·s ont dû mettre en place des dispositifs dans des contextes d'urgence, variés et inédits.

Le caractère quasi instantané et nouveau de cette installation, parfois sauvage et forcée, du numérique, soulève bien des interrogations. Inégalités socioéconomiques et scolaires, fracture numérique, autonomie des élèves, décrochage scolaire, continuité pédagogique... Voilà bien de nombreux enjeux auxquels écoles et élèves doivent faire face.

Si l'on a tendance à concevoir le numérique à l'école comme reposant uniquement sur les acteurs et actrices du monde scolaire, et les élèves, force est de constater qu'il s'agit en réalité d'une question beaucoup plus large qui implique bien d'autres protagonistes. Dès lors que l'école fait bouger ses lignes en s'invitant en dehors de ses murs, la question ne relève plus uniquement de l'élève mais fait rentrer en jeu la question des familles et d'autres structures potentielles.

Parmi ces allié·e·s potentiel·le·s, les équipes de l'Accueil Temps Libre ont œuvré avec acharnement pour relever les défis.

Karima Al Manzah (coordinatrice pédagogique) et Mohamed Samadi (responsable d'un atelier «numérique» personnalisé) nous invitent en immersion au sein de leur structure: Couleurs Jeunes. Depuis le début de la crise sanitaire, cette asbl a lancé un important chantier pour lutter contre la fracture numérique et ce, entre autres, à travers la mise en place d'ateliers numériques personnalisés à destination des familles. À travers leur analyse de la question du numérique à l'école, Karima et Mohamed proposent de partager une série d'interrogations et de réflexions.

Constats d'une situation qui soulève bien des interrogations

Depuis le début de la crise, au printemps 2020, nombreux sont les constats qui ont pu être tirés par l'équipe de Couleurs Jeunes: les familles plus précairisées (mais pas que) sont complètement désarmées face à l'accès au numérique et à l'usage du numérique. À ce sujet, les chiffres issus du Baromètre de l'inclusion numérique 2 publié par la Fondation Roi Baudouin appuient les expériences de familles accueillies chez Couleurs Jeunes et mettent en lumière des situations interpellantes¹. La coordinatrice pédagogique, Karima, raconte d'ailleurs les difficultés vécues lors de la mise en place sauvage et improvisée des premiers mois de crise: «La majorité des parents de Couleurs Jeunes ne savait pas comment faire. Donc moi, j'avais demandé les liens des Drives, j'ai commencé à regarder, on a fait beaucoup d'impressions d'exercices, via les plateformes. En plus les commerces étaient fermés donc ça c'était encore autre chose. Les parents n'avaient même pas accès à des cartouches, enfin voilà c'était très difficile».

Si les débuts étaient très complexes, une amélioration est toutefois à noter. La rentrée de septembre et la réflexion autour des «stratégies Covid» et de l'hybridation a permis des dispositifs un peu plus et mieux structurés: «Au début, les familles n'avaient pas d'ordinateurs ou de matériel informatique, donc nous, on a dû les équiper. On a fourni une partie de l'équipement ou mobilisé des ressources extérieures pour permettre l'équipement. La Fédération Wallonie-Bruxelles et les écoles ont également dégagé des ressources à ces fins. Il y a plus de choses qui se sont faites à ce ni-

veau-là, on ne va pas mentir. Mais se pose alors une autre question: Comment tu utilises tout cela? Comment permettre aux publics plus démunis et pour qui les codes et attendus scolaires constituent déjà des barrières d'en faire l'usage adéquat?»

L'extrascolaire face à aux exigences du scolaire

Ainsi, très vite les structures extrascolaires comme Couleurs Jeunes se sont retrouvées face aux nouvelles exigences et modalités de fonctionnement du scolaire. Malgré les initiatives et énergies pour permettre à un grand nombre de jeunes d'accéder aux ressources matérielles, des difficultés persistent d'après Karima et Mohamed: «Même si certaines choses se sont mises en place, c'est quand même difficile. C'est comme les devoirs à domicile, on dit normalement que les devoirs à domicile doivent être faits sans aide, etc. Ici le travail en ligne, c'est un peu ça. On dit que le travail en ligne doit être fait par l'étudiant et que le parent n'a rien à voir là-dedans mais en fait c'est faux. S'il n'y a pas quelqu'un pour le soutenir là-dedans, c'est quasi impossible, surtout pour les plus petits. D'ailleurs, au niveau du premier degré du secondaire, les adolescents n'étaient nulle part. Ceux que nous suivions venaient avec les demandes de l'école. Ils nous envoyaient les codes et j'ai constaté qu'ils ne savaient pas exploiter les outils de l'établissement. Il y a désormais la plateforme de la Fédération Wallonie-Bruxelles, «Happi», et bien ce n'est pas si facile pour les jeunes. Tu fais une photo de ton travail, tu dois te l'envoyer par mail et puis tu dois l'envoyer sur la page du prof qui doit pouvoir voir que tu l'as déposée dans les bons délais. Déjà rien que ça, cela implique un geste de compréhension. C'est un exercice en soi quoi.»

L'équipe de Couleurs Jeunes soulève ainsi la difficulté à manipuler les dispositifs numériques proposés aux élèves et met en évidence des lacunes de formation: «Les écoles n'ont pas eu le temps nécessaire pour former, tant les enseignants que les élèves, à pouvoir être autonomes face à l'outil.»

Une piste de réflexion indispensable

Face à ces obstacles d'autonomie des élèves, l'une des réflexions qui semble émerger repose sur l'intégration des outils informatiques au sein même des futurs enseignements: «Comment on intègre l'utilisation des outils informatiques dans les cours pour que les élèves deviennent autonomes là-dessus?».

En attendant que cette réflexion se formalise davantage, l'urgence était à l'action et à l'identification de leviers potentiels pour contourner



«Pour nous l'idée est de ne pas leur donner le poisson mais de leur apprendre à pêcher. Ici, les ateliers informatiques sont la trame de fond mais le dispositif est beaucoup plus profond et vise à redonner confiance dans leur capacité à apprendre et à exercer leur rôle de famille parfois bradé par l'institution scolaire.»

les difficultés actuellement rencontrées par les jeunes accueilli·e·s. C'est ainsi que de tous ces constats est née une initiative: la mise en place d'ateliers numériques personnalisés à destination des familles d'élèves.

De la réflexion à l'action: un exemple d'initiative initiée par les familles

Depuis le mois d'octobre, plusieurs familles se familiarisent avec les outils numériques chez Couleurs Jeunes. La coordinatrice explique: «Au mois de juin, des familles nous ont sollicité en mentionnant vouloir apprendre la base: comment ouvrir un mail, envoyer un mail, comment ouvrir une plateforme, comment aller vérifier si leur enfant a des choses à faire pour l'école ou pas. Donc l'idée de l'atelier c'est ça. C'est vraiment de partir de ceux qui ont des difficultés, au niveau des parents, pour les outiller, pour qu'ils puissent exercer aussi leur rôle de parent de manière beaucoup plus affirmée face à l'école qui reste toujours très opaque au niveau de l'information. Même si certaines choses sont mises en place, c'est quand même difficile.»

Concrètement, les familles se voient offrir trois heures par semaine d'initiation à l'usage du numérique. Ces moments de partage et d'apprentissage visent en réalité d'autres objectifs, beaucoup plus ciblés, que la «simple» idée de pouvoir manipuler des technologies.

Des ateliers numériques comme moteurs d'émancipation

L'équipe de Couleurs Jeunes insiste sur les objectifs d'émancipation des ateliers mis en place en s'inspirant d'une démarche issue de l'éducation populaire. Ces objectifs, elle les rattache aux vécus des familles qu'elle accueille et à des rapports parfois difficiles à l'institution scolaire. Elle souligne le décalage parfois violent avec les attendus et codes scolaires: «On projette sur les familles de milieux populaires le fait qu'ils ne peuvent pas rentrer là-dedans. En fait c'est de la bêtise. Si on met en place les dispositifs ils peuvent aller très loin», estime Karima.

Mohamed réaffirme, à ce propos, la visée de ces ateliers et la volonté de rendre autonomes les familles à travers l'exploitation du numérique: «Pour nous l'idée est de ne pas leur donner le poisson mais de leur apprendre à pêcher. Ici, les ateliers informatiques sont la trame de fond mais le dispositif est beaucoup plus profond et vise à redonner confiance dans leur capacité à apprendre et à exercer leur rôle de famille parfois bradé par l'institution scolaire. C'est un travail de fond. On ne veut pas s'inscrire dans la logique d'un service, un atelier subventionné, redondant, cela n'a pas de sens

pour nous.» Il mesure d'ailleurs déjà quelques effets intéressants de cette mise en place: «À très petite échelle, les effets sont de gagner en confiance, de se donner une image positive en tant que parent, de se dire 'je suis peut-être capable d'apprendre des choses, je suis peut-être capable d'apprendre l'outil'.»

Des ateliers numériques qui vont au-delà de la question scolaire

La mise en place de ces ateliers repose sur une volonté de (re)donner confiance aux familles dans leur rôle quant à la scolarité de leurs enfants mais pas uniquement. La question de l'émancipation est ici beaucoup plus large: «Il s'agit également de démystifier cette machine qu'est l'ordinateur, se donner soi-même la possibilité de croire que l'on peut apprendre. Nous répondons à une demande des familles. Nous essayons de répondre aux besoins réels des parents, tant dans la scolarité mais aussi dans leur vie quotidienne. Payer une facture en ligne, faire des tâches qui peuvent soutenir dans le quotidien pour qu'ils puissent les faire seuls par la suite. Donc voilà, nous c'était à notre petit échelle, au-delà de la volonté de soutenir les adolescents dans le travail qu'on fait avec eux, nous avions la volonté de soutenir leurs parents là-dedans.» L'idée de l'atelier est de donner des clés de lecture de l'outil informatique et de l'utilisation de l'outil pour que les familles puissent non seulement se sentir plus à l'aise face à la scolarité de leurs enfants mais également pouvoir l'exploiter pour eux-mêmes.

La question du numérique, dans l'école/ hors de l'école, et l'importance du collectif

À travers cette expérience, l'équipe de Couleurs Jeunes insiste sur l'importance du collectif. Elle souligne les échanges de qualité possibles avec les acteurs et les actrices du monde scolaire et les bénéfices d'un travail en collaboration avec l'institution, les parents, les associations et autres structures extrascolaires au service du jeune.

1. Le Baromètre de l'inclusion numérique 2 publié début septembre par la Fondation Roi Baudouin remet en évidence la grande fracture numérique sur le plan de l'équipement («fracture du premier degré») et de l'usage (second degré). Ce baromètre rappelle d'ailleurs la position de la Belgique: «un des pays les plus inégalitaires en Europe en matière d'accès à internet en fonction des revenus.» Le baromètre estime ainsi que 40% de la population belge se trouve en situation de vulnérabilité face à la numérisation croissante de la société.

Du rebond épidémique de novembre à la stagnation de décembre

Le premier trimestre de l'année scolaire s'est achevé sur un regain alarmant de l'épidémie. Le deuxième sur une stagnation des chiffres de la contamination tout aussi inquiétant. De quoi sera faite la vie des écoles en 2021?

Le Comité de concertation du 30 octobre 2020

Le 30 octobre 2020, le Comité de concertation (CODECO) qui réunit les responsables politiques du gouvernement fédéral et des entités fédérées prend une série de mesures d'urgence. La situation, en effet, se tend et une deuxième vague de contaminations grandit de manière exponentielle. Entre le 20 et 26 octobre, la Belgique enregistre 15.316 nouveaux cas. Au 30 octobre, le taux d'incidence s'établit à 1609 cas par 100.000 habitant·e-s, soit une augmentation de 186% par rapport à la semaine qui précède. Les admissions à l'hôpital atteignent une moyenne quotidienne de 618 dans les sept jours qui précèdent, soit une hausse de 77%. 6.187 personnes sont alors hospitalisées pour cause de covid-19 (+4%), dont 1.057 en soins intensifs (+9%). Durant la même période, 79 personnes décèdent par jour en moyenne (Le Soir, le 30 octobre 2020). Tous ces chiffres seront largement dépassés dans les semaines qui suivent. Les mesures de confinement sont renforcées dans un plan d'action que le Premier Ministre caractérise comme des «mesures de la dernière chance» pour éviter l'implosion des services hospitaliers. C'est la douche froide:

- Un seul contact rapproché est permis par famille par semaine (les personnes isolées peuvent avoir un deuxième contact, mais pas en même temps);
- à l'extérieur, les rencontres peuvent réunir 4 personnes au maximum;
- les commerces non essentiels doivent fermer;
- il reste possible de se faire livrer ou d'aller chercher des commandes (Take-Away) dans les restaurants; les hôtels restent ouverts, mais les repas doivent désormais être servis dans les chambres;
- les métiers de contacts non médicaux (coiffeur·se-s, salons de beauté, massages, etc.) sont interdits;

- le télétravail est obligatoire. S'il n'est pas possible, le masque et la ventilation sont requis;
- les enterrements sont limités à maximum 15 personnes, les repas sont prohibés;
- les lieux de prière restent ouverts mais aucun service religieux ne peut avoir lieu. Les rassemblements qui s'y dérouleraient ne peuvent excéder 4 personnes, moyennant le port du masque et le respect des distances;
- les mariages ne peuvent avoir lieu qu'en présence des époux et des témoins;
- les séjours dans les parcs récréatifs (parcs d'attractions, zoos, etc.) sont interdits.

Pour l'enseignement et l'accueil de la petite enfance, les mesures ne sont pas moins strictes:

- Les écoles sont fermées jusqu'au 15 novembre et les vacances d'automne prolongées pour les élèves d'une semaine;
- dans l'enseignement secondaire, les élèves des 2^e et 3^e degrés suivent un enseignement en présentiel à maximum 50% jusqu'au 1^{er} décembre au moins. Il est prévu d'évaluer à cette date la situation pour déterminer si le présentiel à 100% est de nouveau possible;
- dans le supérieur, l'enseignement à distance devient obligatoire jusqu'au 1^{er} décembre pour les étudiant·e-s de première année et jusqu'à la fin de l'année civile pour les autres;
- les crèches restent ouvertes.

Toutes ces mesures, devenues presque banales dans le contexte de l'épidémie, sont loin d'être anodines et ont un impact significatif sur les droits humains fondamentaux inscrits dans la Constitution: la liberté de circuler, de s'associer, les droits civils, les droits liés à l'exercice du culte, le droit à l'enseignement.

« Toutes ces mesures, devenues presque banales dans le contexte de l'épidémie, sont loin d'être anodines et ont un impact significatif sur les droits humains fondamentaux inscrits dans la Constitution. »



Les mesures spécifiques à l'enseignement obligatoire

Les mesures dans l'enseignement obligatoire sont traduites dans la circulaire n°7816 datée du 31 octobre 2020 pour l'enseignement secondaire et 7817 pour l'enseignement fondamental¹. Les décisions s'appuient sur l'avis des experts sanitaires qui considèrent que si l'enseignement n'est pas la cause de l'accélération des contaminations, il en subit les conséquences. De même, les expert-e-s considèrent qu'il faut différencier les risques de propagation entre les enfants, les adolescent-e-s et les jeunes adultes. D'où la possibilité de différencier les mesures en fonction des classes d'âge dont les besoins et la capacité d'apprendre de façon autonome sont variables.

La gravité de la situation est sanctionnée par le passage de l'enseignement fondamental et secondaire en code rouge tel que défini dans la circulaire n°7796, à partir du 16 novembre et jusqu'à la fin de l'année civile au moins (la mesure sera prolongée jusqu'à la mi-janvier au moins en décembre). Cela signifie que si les enfants du fondamental sont à 100% présents à l'école, il n'en va plus de même pour les élèves du secondaire: leur présence est limitée à 50% de la population habituelle pour les élèves des 2^e, 3^e et 4^e degrés (dans l'enseignement spécialisé, l'hybridation est mise en œuvre lorsque c'est possible en tenant compte des spécificités et des besoins des élèves). Important: les modalités de mise en œuvre de l'hybridation sont laissées à l'appréciation des équipes éducatives

moymnant le respect de quelques balises définies dans la circulaire n°7816:

50% de la population scolaire globale des 2^e, 3^e et 4^e degrés d'enseignement peut être présente simultanément à l'école moyennant le fait que: «chaque élève dispose d'un temps minimum de cours donnés en présentiel à l'école (exemples: cours en présentiel deux/trois jours par semaine ou une semaine sur deux); certains groupes ou certaines années (ou phases dans l'enseignement spécialisé) peuvent faire l'objet d'un temps en classe plus important, avec une attention particulière aux publics en difficulté scolaire et aux publics vulnérables (en particulier dans le spécialisé) ainsi qu'aux cours de pratique professionnelle dans le qualifiant et dans le spécialisé; l'école doit s'assurer que tous les élèves disposent d'un accès aux contenus étudiés à distance. Les élèves qui ne disposent pas de l'équipement numérique nécessaire à domicile sont accueillis dans des locaux de l'école ou dans un des lieux répertoriés dans la circulaire 7793²».

Par ailleurs, les «stratégies de différenciation et d'hybridation doivent être mises en œuvre, en veillant à ce que: un suivi soit accordé à tous les élèves en tenant compte de leurs conditions de travail à domicile; des contenus à distance soient effectivement proposés dans les matières qui s'y prêtent en tenant compte de la capacité des élèves à travailler en autonomie; ces contenus se concentrent sur des apprentissages correspondant à des 'essentiels'; une coordination soit assurée entre les enseignants pour que les apprentissages à distance soient proportionnés dans leur volume et dans le temps à y consacrer

crer par les élèves mais aussi qu'ils prennent des formes diversifiées en prenant en compte le temps passé devant l'écran.» Reste la question des stages dans l'enseignement qualifiant et en alternance qui reste pendante même si une tolérance est laissée aux écoles quant à la conclusion d'accords de stages avec des employeurs ou de leur remplacement par des activités intramuros.

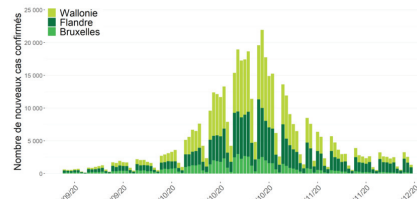
Aspect important, la circulaire de la Ministre de l'enseignement, Madame Caroline Désir, informe les écoles que l'enseignement a été reconnu comme profession essentielle au même titre que les métiers de la santé par exemple. La conséquence immédiate de cette reconnaissance est le raccourcissement de la quarantaine à 7 jours pour tous les membres du personnel asymptomatiques. Il sera intéressant de noter si, ce caractère essentiel reconnu, les enseignant-e-s auront, ou non, accès aux premiers vaccins lorsqu'ils seront disponibles et selon quelles modalités.

Notons par ailleurs que les internats peuvent poursuivre leur mission en code rouge mais, avec de sérieuses limitations. Les internats du réseau WBE servent de modèle dont les autres pouvoirs organisateurs sont invités à s'inspirer: «*lorsque leurs cours se font en présentiel, les élèves/internes/résidents sont accueillis normalement; lorsque leurs cours se font à distance, un accueil est prévu pour un nombre très limité d'élèves/internes/résidents (...), en dehors des heures normales d'ouverture de l'internat, du home d'accueil ou du home d'accueil permanent. L'école et l'internat, le home d'accueil ou le home d'accueil permanent étudient les possibilités d'accueil en journée.*» Cet accueil est réservé aux élèves qui en ont le plus besoin: les élèves résidents sur décision du SAJ ou du SPJ; les élèves dont le besoin de soins dépasse la capacité de la famille; les élèves dont les parents travaillent dans des secteurs cruciaux ou exercent une profession essentielle; les enfants et les jeunes qui ne font pas partie des catégories précédentes mais éprouvent un grand besoin d'accueil laissé à l'appréciation des pouvoirs organisateurs.»

Rebond épidémique et stagnation des chiffres

Les mesures sévères adoptées fin octobre donnent des résultats suffisamment encourageants pour que le Comité de concertation décide le 27 novembre la réouverture des magasins non essentiels à partir du 1^{er} décembre moyennant un protocole très strict. Mais les fêtes de fin d'année seront réduites à la portion congrue en tout petit comité.

Malheureusement, début décembre, les chiffres de l'épidémie cessent de diminuer et commencent à stagner, alors que le niveau épidémique reste inquiétant. Les expert-e-s restent prudent-e-s sur les causes du phénomène: la réouverture des écoles une quinzaine de jours plus tôt, la réouverture des magasins, le respect moins strict du télétravail ou du confinement, l'arrivée progressive du froid hivernal?

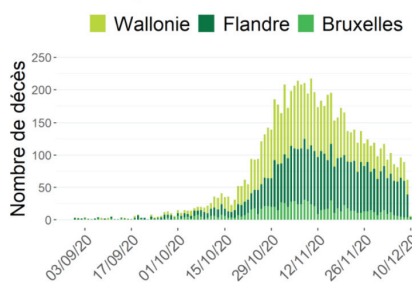


Source : CNR, laboratoires cliniques et plateforme nationale. Cas rapportés à Sciensano au 10 décembre 2020, à 6 heures.

Au cours de la période du 1 décembre au 7 décembre, 15157 nouveaux cas sont diagnostiqués. Parmi ces 15157 nouveaux cas, 9080 (60%) étaient rapportés en Flandre, 4724 (31%) en Wallonie, dont 63 cas pour la communauté germanophone, et 1133 (7%) à Bruxelles. (Source: CNR, laboratoires cliniques et plateforme nationale. Publication de Sciensano).

Le nombre quotidien de décès reste élevé avec près de 100 décès par jour.

Evolution du nombre de décès COVID-19 par région et date de décès



Source: Sciensano

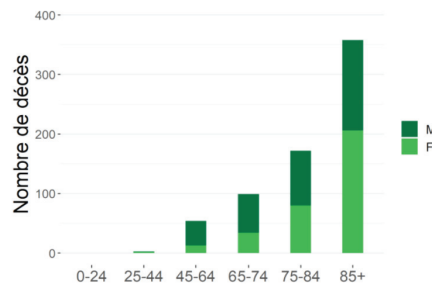
Plus inquiétant, le nombre de décès touche désormais, certes dans des proportions différentes, toutes les catégories d'âge. Si les plus de 65 ans paient toujours un lourd tribut au covid-19, les tranches d'âge correspondant aux actif-ve-s sont également impactées. Faut-il parler de contamination intergénérationnelle? On ne le sait pas, mais la question repose avec acuité la question de l'ouverture des écoles: les jeunes pourraient-ils se contaminer les uns les autres, être asymptomatiques et transmettre le virus dans le cercle familial? Des études sont en cours pour essayer de le déterminer.

«*La Ministre de l'enseignement, Madame Caroline Désir, informe les écoles que l'enseignement a été reconnu comme profession essentielle au même titre que les métiers de la santé par exemple.*»

«Quoi qu'il en soit, les chiffres restent trop élevés, surtout dans la perspective des contacts nombreux qui risquent de résulter des fêtes de fin d'année, compte tenu du niveau d'occupation des lits covid-19 dans les hôpitaux en décembre, pour se permettre de ramener les élèves à 100% en présentiel.»

ra qu'à minuit. Pour l'enseignement également, les mesures sont prolongées, au moins jusqu'à la mi-janvier et les règles sont adaptées dans la circulaire n°7867³ pour l'enseignement fondamental et n°7868 pour l'enseignement secondaire.⁴ Rien, non rien vraiment, ne présage un retour à la normale pour la deuxième partie de l'année scolaire 2020 – 2021.

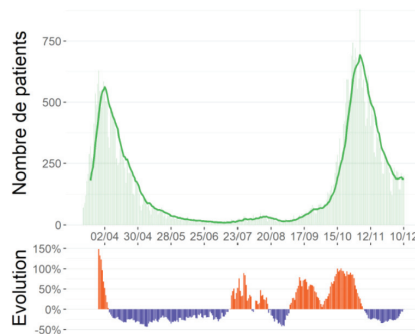
Distribution du nombre de décès COVID-19 par âge et sexe (1/12-7/12)



Source: Sciensano

Quoi qu'il en soit, les chiffres restent trop élevés, surtout dans la perspective des contacts nombreux qui risquent de résulter des fêtes de fin d'année, compte tenu du niveau d'occupation des lits covid-19 dans les hôpitaux en décembre, pour se permettre de ramener les élèves à 100% en présentiel. Environ 250 hospitalisations par jour sont, en effet, encore à déplorer au début du mois de décembre.

Evolution des nouvelles admissions de cas COVID-19 confirmés en laboratoire à l'hôpital



Source : Surveillance des hôpitaux (Sciensano)

Tout cela conduit les gouvernements wallons et bruxellois à prolonger le couvre-feu de 22H à 6H du matin jusqu'au 15 janvier, en ce compris la nuit du 31 décembre. Le soir de Noël, toutefois, le couvre-feu ne commence-

1. Circulaire n°7816 du 30/10/2020 «Covid-19 -Organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire -suite du Comité de concertation (CODECO) du 30 octobre 2020»; Circulaire n°7817 du 31 octobre 2020 «Covid-19 -Organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire -Suite du Comité de concertation du 30 octobre 2020».
2. Circulaire n° 7793 du 20 octobre 2020 «Répertoire des lieux accessibles aux élèves pour un enseignement à distance».
3. Circulaire 7867: «Covid-19 - Organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire - suite de l'évaluation de la situation sanitaire du 1er décembre 2020 enseignement fondamental» (parue le 08-12-2020)
4. Circulaire 7868 du 08/12/2020 «Covid-19 – Organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire -suite de l'évaluation de la situation sanitaire du 1^{er} décembre 2020 enseignement secondaire».

Le Mythe de la «dématisation»

C'était il y a quelques mois, pendant un cours d'optique en secondaire. Je disposais d'un peu de matériel: miroirs, lentilles, écran, crayon, et, par la fenêtre, la vue sur la ville ensoleillée. Je montrai aux étudiant.e-s le procédé de la «caméra obscura»: en plaçant une lentille dans un trou pratiqué dans les rideaux, je projetai une image du paysage sur l'écran et montrai comment, en repassant au crayon sur l'image, des peintres pouvaient de cette façon obtenir un tableau aux proportions parfaites. J'expliquai alors qu'en remplaçant l'écran par une surface sensible à la lumière et en mettant le tout dans un boîtier, des personnes astucieuses avaient mis au point l'appareil photo argentique (cf Eduquer 149). Je mentionnai enfin que l'appareil photo numérique repose sur le même principe: une lentille, une surface sensible à la lumière, le tout dans un boîtier.

La matière obsolète?

C'est alors qu'un étudiant s'exclama: «*Mais non, maintenant c'est numérique, il n'y a pas besoin de matière!*».

Passé le premier moment de surprise, je me suis aperçu que beaucoup de camarades partageaient cet avis. En enquêtant, j'entendis par exemple que les photos et les vidéos qu'on télécharge se situent «nulle part», «là», disponibles «sur internet», «dans l'air», «c'est des ondes!». Pas de support matériel. Pas de papier, pas de métal, pas de plastique, pas de bâtiment!

Ce cri sincère, presque scandalisé («pas besoin de matière!»), me semble très symptomatique de ce qu'on peut appeler le Mythe de la *dématisation*¹. En effet,

si un mythe se définit comme «un récit explicatif du monde partagé par une communauté humaine», alors la «dématisation» en constitue un bon exemple. Voici ce récit: «*Les activités humaines (la communication, les transactions, les démarches administratives, les images, les entreprises, l'école, etc.) vont être dématérialisées. Nous aurons donc besoin de moins de matières premières; L'ère industrielle, avec son fer, sa crasse et son charbon, se terminera, et un monde meilleur, propre, sobre, y succèdera: communications immédiates, fin de la pollution, plus de justice, d'instruction et d'autonomie pour tous les humains. La dématérialisation constitue d'ailleurs la seule issue aux diverses crises qui viennent*».

Verre, cuivre, béton, silicium... la matière de la «dématisation»

Il paraît urgent de déconstruire ce mythe. Car la «dématisation» requiert énormément de ressources, naturelles et humaines.

Prenons par exemple l'appareil photo numérique. Que faut-il pour fabriquer un appareil photo? Une lentille pour fabriquer l'image et un capteur (désormais numérique) pour fixer cette image sur un support stockable. La lentille est constituée de verre, plastique ou autre matériau transparent. Le capteur contient divers matériaux (entre autres, du silicium) dans lesquels circulent des électrons et des photons, les messagers de notre monde moderne.

«Car contrairement à ce que sous-entend le Mythe, les données sur internet ne sont pas «nulle part», mais bel et bien stockées sur des plaques de silicium, derrière de solides murs quelque part dans le monde.»»



Si je désire envoyer cette photo, j'utilise un objet connecté contenant des plaques de silicium, des fils de cuivre et d'or, des aimants au néodyme, des batteries au lithium et au coltan; l'information numérique passera dans des fibres optiques en verre gainées de plastique, ou des câbles métalliques; elle sera stockée dans des centres de données ultra-sécurisés en acier et béton (armé) défendus par des vigiles (armés également). Car contrairement à ce que sous-entend le Mythe, les données sur internet ne sont pas «nulle part», mais bel et bien stockées sur des plaques de silicium, derrière de solides murs quelque part dans le monde. Il n'existe aucun moyen physique de faire autrement.

Et, last but not least, à tous les niveaux du numérique, une grande quantité d'eau et d'énergie est requise, l'énergie provenant (selon les lieux) d'uranium ou de combustibles fossiles (pétrole, gaz ou charbon) rejetant des gaz à effet de serre, ou encore, dans certaines régions, d'éoliennes métalliques ou de panneaux photovoltaïques. Encore une fois, il n'existe aucun moyen physique de faire autrement.

Or finalement, qu'est-ce que l'eau, le cuivre, l'or, le lithium, le verre, l'uranium, le pétrole, les gaz à effet de serre, le béton, le vigile, les armes, sinon de la matière?

Tenter un bilan des ressources de la «dématisation»

Certes, diront les prophètes du Mythe, «la dématérialisation consomme de la matière, mais tout de même moins que tout le papier et l'essence économisés en envoyant des mails et organisant des visio-conférences! Une tonne de papier est remplacée par une mémoire d'un milligramme et un peu d'électricité!».

Mais comparer une tonne de papier et un milligramme de matériaux high-tech n'est pas si simple: pour dresser le bilan complet de ce milligramme, il faudra prendre en compte la matière, l'énergie, les moyens humains mis en œuvre pour sa fabrication. Combien de litres d'eau potable, combien de grammes de silicium et de cuivre, combien de grammes de déchets divers, combien de kWh électriques? A ces consommations traditionnelles il faut ajouter les ressources exotiques dont le numérique est friand,

comme les fameuses «terres rares» (comme l'yttrium et le néodyme), qui posent de gros problèmes d'approvisionnement et de géopolitique: la Chine en extrait une grande partie, voire en détient un quasi-monopole pour certains, extraits dans des conditions écologiques et sociales désastreuses³. Quant au tristement célèbre coltan, exploité parfois par des enfants, il est à l'origine d'un conflit meurtrier en Afrique Centrale⁴.

Ensuite, la circulation sécurisée de l'information à l'échelle planétaire nécessite des bâtiments et surtout des moyens humains considérables. On pourrait allonger la liste, en mentionnant des consommations, des pollutions, des industries à d'innombrables niveaux.

Une «dématisation» orwellienne

Ainsi, un bilan des ressources exigées par la «dématisation» devrait intégrer l'aspect politique, écologique et social, le caractère renouvelable ou non de ces ressources, etc. Tâche ardue, qui inclut des aspects globaux: plus que l'arbitrage d'un simple duel «papier vs clé USB», il faut finalement tenter de dresser le bilan de tout un mode d'organisation très gourmand en ressources de toutes sortes. À ce compte-là, il n'est plus du tout certain que le monde supposément dématérialisé soit plus sobre que le monde pré-internet, avec sa circulation de papier et de personnes.

Mentionnons par exemple qu'on estime à 20% la part d'électricité mondiale consacrée au numérique en 2025 (10 à 15% aujourd'hui). L'envoi d'un mail d'un Mo (une image moyenne) émet environ 20 grammes de CO₂ (l'équivalent de 200 mètres en voiture)⁵. Et un employé actuel rejette plus de gaz à effet de serre par son simple travail de bureau qu'un citoyen des années 60 en produisait par la totalité de ses activités!⁶. Autre gouffre énergétique, l'industrie du bitcoin exige des quantités d'électricité colossales⁷. On le voit, la sobriété énergétique n'est pas au rendez-vous.

Ainsi, la «dématisation», si elle économise du papier et des déplacements (on devrait plutôt parler de «dépapiérisation»!), ne fonctionne que grâce à une quantité colossale de cette bonne vieille... matière. Le mot semble tout droit sorti d'un dictionnaire de novlangue: de même que le terme «ministère de la Vérité» de 1984 décrit une institution produisant des mensonges, celui de «dématisation» se réfère à un ensemble de techniques fort consommatrices de ... matière.

Pourquoi le succès du Mythe?

Mais au fait, comment expliquer le succès du Mythe, y compris – surtout - dans des milieux très éduqués? On peut trouver au moins quatre raisons.

Première raison évidente: l'invisibilité des flux numériques. Ces électrons et photons, qui transmettent sons, images et textes dans les câbles, sont remarquablement discrets et silencieux, en comparaison avec un camion chargé de papier! La sensation de non-matérialité me semble quasi-inévitable quand on envoie, en un clic, l'équivalent des œuvres complètes de Shakespeare à l'autre bout de la Terre.

Ensuite, l'industrie du numérique rend ses consommations peu visibles par les consommateurs occidentaux ou urbains: data-centers loin des villes, mines en Afrique ou en Chine, ouvriers du numérique en Asie, câbles transatlantiques arrivant sur une plage en Espagne ou en Vendée.⁸ Ainsi, l'étonnement face aux ressources consommées par le numérique ressemble un peu à celui d'une personne habitant au centre-ville, qui apprend avec une surprise sincère qu'il existe des handicapé·e·s, des psychotiques ou des grabataires dans sa commune: elle ne les avait jamais vus, pour la bonne raison qu'on les cache plus ou moins habilement dans des bâtiments souvent excentrés.

Plus subtil: il existe dans le récit mythique de la supposée dématérialisation des termes puissants pour alimenter l'imaginaire de l'immatériel, comme «cloud» (nuage): tout un vocabulaire qu'il serait intéressant d'analyser en détail. Prenons par exemple le mot «virtuel». Quel terme incroyable, qui suggère tout de même qu'un document numérisé n'existe pas! Remplaçons-le par «gravé sur une plaque de silicium» ou «stocké dans un data-center bétonné»: l'effet sera différent.

Dans l'adhésion au Mythe, je vois aussi la tentation de renouer avec la croyance très ancienne en un monde parallèle sans matière. Ce fantasme platonicien puis chrétien, celui d'un monde propre, sans la salissure de la matière et du corps, un monde d'idées ou d'«âmes» où on ne rencontre pas la pénible résistance de la matière, bref, un monde libéré des contraintes de la physique, possède quelque chose de très attirant. Malheureusement, un tel monde n'a jamais été trouvé; jusqu'ici, les limitations liées au monde physique s'imposent impitoyablement à toutes et tous les habitant·e·s de notre planète.

On peut même se demander si le Mythe ne pourrait pas conduire à une sorte de

«Ainsi, la «dématisation», si elle économise du papier et des déplacements (on devrait plutôt parler de «dépapiérisation»!), ne fonctionne que grâce à une quantité colossale de cette bonne vieille... matière.»



«culte du numérique», comme le décrit l'historien Y.N. Harari dans un chapitre de son livre *Homo Deus*⁹. Nous nous dirigeons peut-être, dit-il, vers une religion (qu'il appelle avec humour le «dataïsme») où l'obligation de faire circuler librement toutes les données numériques deviendra un devoir sacré. Tous les documents, objets, personnes, devront être connectés en permanence au «Grand Tout Numérique», une immense puissance de calcul capable d'optimiser les itinéraires, les choix, et finalement les vies: une sorte de version futuriste du Dieu immatériel et tout-puissant. Science-fiction? Sans doute, mais l'illusion du numérique efficace et dématérialisé nous y prépare peut-être.

À qui (ne) profite (pas) le Mythe?

De façon évidente, le Mythe de la «dématérialisation», qui donne une aura de respectabilité écologique et sociale (non-polluant, rapide, procurant autonomie et culture pour toutes et tous, facilitant l'accès à l'emploi), profite aux acteurs principaux du numérique: GAFÀ (États-Unis) et autres BATX (Chine). Pour beaucoup de citoyen-ne-s et d'institutions, il donne bonne conscience et nous fait sincèrement espérer un monde meilleur

libéré des contraintes physiques («finis les temps d'attente avec les services en ligne», par exemple).

Mais, donnant une importance démesurée au secteur de l'information, il fait passer l'agriculture, l'artisanat et l'industrie traditionnelle (celle qui fabrique des vêtements, des habitations et des outils) pour des secteurs vieillots, sales, polluants. Des pans entiers de l'activité humaine se trouvent relégués dans un angle mort, peu attractifs pour les jeunes, mal considérés par les pouvoirs publics. Cette dévalorisation a de quoi préoccuper: face aux crises écologiques et sociales qui arrivent, une société donnant un tel prix au numérique plutôt qu'aux secteurs vraiment vitaux fait penser à un équipage menaçant de naufrager sur une île déserte, qui s'accrocherait à ses ordinateurs plutôt qu'à une cargaison de vivres et d'outils de construction.

Choisir?

Le choix d'un monde plus numérique, plus «dépaperisé», pourquoi pas? Mais ne l'appelons pas «dématérialisé», ce qui entretient la confusion d'une libération des contraintes matérielles. Redonnons aux secteurs tradi-

tionnels vitaux une importance plus grande, que l'industrie du numérique ne devrait pas éclipser. Et surtout, interrogeons-nous sur les conséquences de ces choix d'avenir en termes sociaux, politiques, économiques, plutôt que d'entretenir le mythe mensonger d'un paradis immatériel.

1. www.consulendo.com/2019/07/enquete-la-de-materialisation-est-une-illusion-qui-nous-aide-a-comprendre-la-realite-du-numerique/
2. Ibid.
3. <https://ecoinfo.cnrs.fr/2010/08/06/4-quels-impacts/>
4. www.liberation.fr/planete/2019/07/28/en-republique-democratique-du-congo-le-controle-des-metaux-a-mauvaise-mine_1742574
5. Laure Cailloce, «Numérique: le grand gâchis énergétique», CNRS Le Journal, 16 mai 2018
6. <https://jancovici.com/publications-et-co/articles-de-presse/la-dematerialisation-de-leconomie-mythe-ou-realite/>
7. https://fr.wikipedia.org/wiki/Minage_de_crypto-monnaie#Consommation_%C3%A9lectrique
8. www.latribune.fr/technos-medias/telecoms/l-ultra-puissant-cable-sous-marin-dunant-est-arrive-en-vendee-842029.html
9. Y N Harari, *Homo Deus*, Albin Michel, Paris, 2017 (chapitre 11)

activités

Les régionales de la Ligue proposent...

...des formations, des animations, des ateliers, pour adultes et enfants et diverses visites guidées.

Régionale de Charleroi

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Charleroi
Rue de France, 31 à 6000 Charleroi
Tél.: 071/53.91.71 - Fax: 071/53.91.81
Courriel: pascale.modolo@laicite.net

Régionale du Hainaut occidental

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Tournai
Rue des Clairisses, 13 à 7500 Tournai
Tél.: 069/84.72.03 - Fax: 069/84.72.05
Courriel: leep.tournai@gmail.com

Régionale de Liège

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Liège
Boulevard de la Sauvenière, 33-35, 4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

Renseignements et inscriptions:

LEEP Luxembourg
Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon
Tél.: 063/21.80.81 - Fax: 063/22.95.01
Courriel: ateliersartligue@gmail.com
www.ateliersartligue.be

Régionale Mons-Borinage-Centre

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Mons
Rue de la Grande Triperie, 44 à 7000 Mons
Tél/Fax: 065/31.90.14 -
Courriel: leepmonsbor@yahoo.fr

Régionale de Namur

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Namur
Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur
Tél.: 081/22.87.17 -
info.leepnamur@gmail.com
ligue-enseignant-namur.be

Régionale du Brabant wallon

Renseignements et inscriptions:

LEEP du Brabant wallon
Avenue Napoléon, 10, 1420 Braine-l'Alleud
Tél.: 010/61 41 23



Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles
Tél.: 02 / 511 25 87 ou 02 / 512 97 81
Fax: 02 / 514 26 01
N° de compte: BE19 0000 1276 64 12
e-mail: info@ligue-enseignement.be
Site: www.ligue-enseignement.be

Président Roland Perceval
Secrétaire général Jean-Pierre Coenraets
Trésorier général Renaud Loridan
Directeur Patrick Hullebroeck
Assistante
Cécile Van Ouytsel
Responsable du personnel
Julie Legait
Assistante
Nathalie Masure

Comptable
Jonathan Declercq

Permanent-e-s du secteur communication - Internet
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Valérie Silberberg

Mise en page Éric Vandenheede

Permanent-e-s du secteur formation
Audrey Dion
Nele Lavachery
Sylwana Tichoniuk
Éric Vandenheede
Amina Rafia
Coline Malot

Responsable du secteur interculturel
Julie Legait

Formatrices du secteur interculturel
Hanane Cherqaoui Fassi
Ariane Crèvecoeur
Pamela Cecchi
Pauline Laurent
Federica Palmieri

Coordinatrice de la revue Éduquer
Juliette Bossé

Secrétariats des sections régionales

Régionale du Brabant wallon
LEEP du Brabant wallon
Avenue Napoléon, 10
1420 Braine-l'Alleud
Tél.: 010/61 41 23

Régionale de Charleroi
(à la Maison de la Laïcité)
Présidente Maggy Roels
Rue de France, 31
6000 Charleroi
Tél.: 071 / 53 91 71

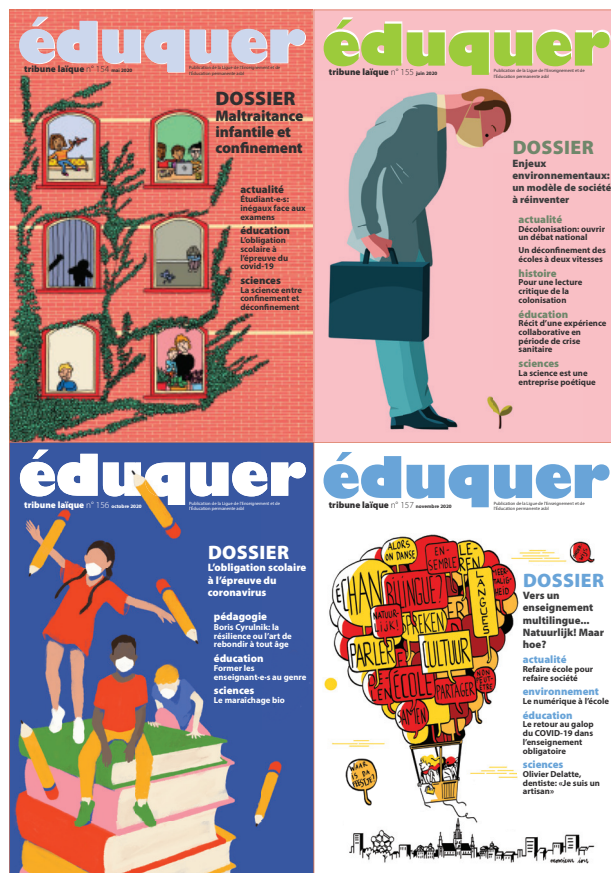
Régionale du Hainaut occidental
(à la Maison de la Laïcité)
Président Bernard Valle
Rue des Clairisses, 13
7500 Tournai
Tél.: 069 / 84 72 03

Régionale de Liège
Président Thomas Herremans
Boulevard de la Sauvenière, 33-35
4000 Liège

Régionale du Luxembourg
Présidente Michelle Baudoux
Rue de Sesselich, 123
6700 Arlon
Tél.: 063 / 21 80 81

Régionale Mons-Borinage-Centre
Président Guy Hattiez
Rue de la Grande Triperie, 44
7000 Mons
Tél.: 065 / 31 90 14

Régionale de Namur
Présidente Caroline Seleck
Rue Lelièvre, 5
5000 Namur
Tél.: 081/22.87.17



Éduquer

Vous êtes enseignant-e, directeur-trice
d'école, parent, ou tout simplement
intéressé-e par les questions
d'éducation et d'enseignement?
Retrouvez, **chaque mois**, les
informations sur l'actualité de
l'enseignement sélectionnées pour
vous par la Ligue et des analyses
approfondies sur les questions
éducatives!

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be

Rubrique ressources.

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 158
décembre 2020
2,5 €

Éditeur responsable
Roland Perceval
Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles
Tél: 02 / 511 25 87

Bureau de dépôt:
Bruxelles X