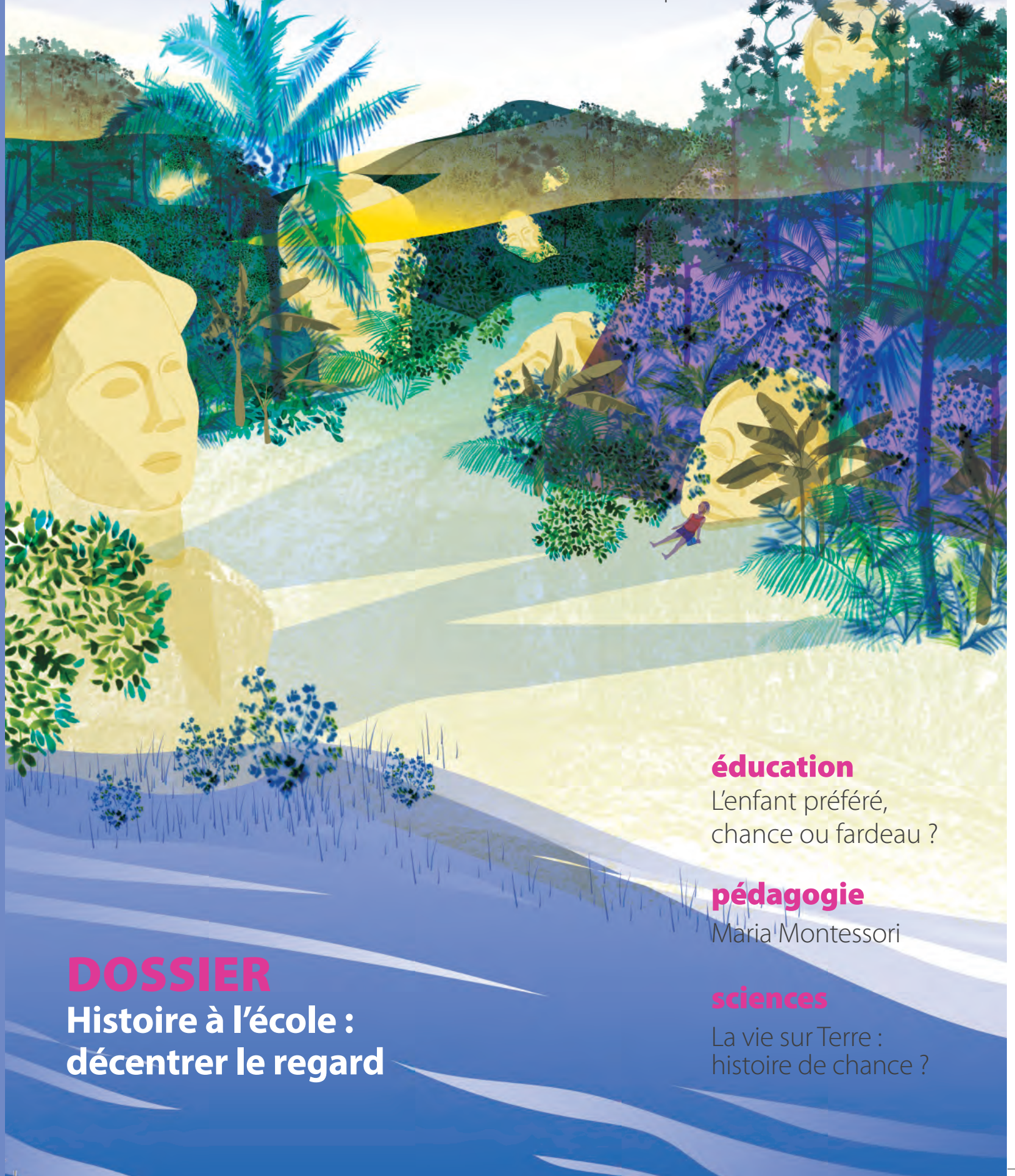


éduquer

tribune laïque n° 133 novembre 2017

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



éducation

L'enfant préféré,
chance ou fardeau ?

pédagogie

Maria Montessori

DOSSIER

Histoire à l'école :
décentrer le regard

sciences

La vie sur Terre :
histoire de chance ?

Sommaire

Éditorial	Appel à la jeunesse	p 3
Focus	Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon sur l'actu	Dessin de Pierre Coubeau	p 6
Actualité	Les études médicales dans la tourmente	p 7
	Brèves	p 9
Dossier: HISTOIRE À L'ÉCOLE	Penser demain ?	p 10
	L'histoire telle qu'elle est enseignée	p 12
	Manger végétal ou colonial ?	p 15
	Histoire des femmes à l'école	p 20
	Enseigner le judéocide	p 23
	Pour aller plus loin	p 27
Éducation	L'enfant préféré, chance ou fardeau ?	p 28
Pédagogie	Maria Montessori	p 31
Sciences	La vie sur Terre : histoire de chance, histoire de gaspillage ?	p 34
En vrac	Publications et événements	p 37



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

Coordinatrice de la revue
Juliette Bossé

Mise en page
Émilie Plateau
et Éric Vanenheede
assisté-e-s par Juliette Bossé

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré
à ce numéro:

Roland Perceval
Marie Versele
Alaïs Raslain
Juliette Bossé
Maud Baccichet
François Chamaroux
Anne-Catherine
Patrick Hullebroeck
Anne Morelli
Amandine Lauro
Pierre Coubeau
Romain Landmeters
Claudine Marissal
Michel Staszewski
Claudine Paque
Catherine Sellenet
Nathalie Masure

Couverture

Formée à l'illustration scientifique à l'école Estienne, puis en terres bruxelloises à l'Académie royale des Beaux-arts, **Alaïs Raslain** s'installe dans la mezzanine du Paris Print Club (atelier d'impression et de design graphique du 18^e arrondissement) depuis laquelle elle crée des images et des objets imprimés pour la presse, la médiation culturelle, les arts vivants, l'architecture et pour le simple plaisir de faire quelque chose de ses dix doigts.



www.alaisraslain.fr

Appel à la jeunesse

Aujourd'hui, devant l'immensité de la tâche à accomplir pour que l'Enseignement en général et l'Enseignement public en particulier (que la Ligue défend depuis sa création, il y a bientôt 153 ans), soit à la hauteur des défis de demain, il faut renouveler les cadres et attirer les forces vives, autrement dit, les jeunes.

Le Bureau Exécutif de la Ligue est composé de bénévoles qui, toutes et tous, ont, pour la plupart, eu une fonction dans l'Enseignement officiel et l'ont quitté après une carrière bien remplie.

Mais, si l'expérience et la connaissance de l'Enseignement sont indispensables, il faut aussi et surtout la connaissance et l'expérience des enseignant-e-s et des chefs d'établissement de terrain, des jeunes. La conjugaison des deux visions ne peut être que bénéfique à notre combat.

La Ligue a toujours eu foi dans la jeunesse, son histoire le prouve à suffisance. Dès sa création en 1864, les fondateurs étaient des jeunes emplies de cet idéal qui allait mener à une refonte de l'école, à lutter pour l'enseignement obligatoire, à lutter pour un enseignement accessible aux filles et aux élèves de langue néerlandaise, à la fondation des bibliothèques publiques et bien d'autres innovations encore.

La Ligue fait donc un appel vibrant pour que des jeunes enseignant-e-s et des chefs d'établissement nous rejoignent dans notre combat. Leur enthousiasme, leur connaissance de leur environnement, leurs projets innovants, leur vision novatrice, nous sont indispensables pour améliorer

notre Enseignement et donc faire de l'École publique un vrai lieu d'excellence au-delà des pactes et des constats stérilisants. Si nous voulons que l'Enseignement public retrouve la place réelle qui doit être la sienne, il faut nous unir, au-delà des générations.

Pour cela, faites-vous membres de la Ligue et rejoignez-nous, dans nos instances régionales¹ et Communautaires.

Isolément nous ne pouvons rien, ensemble nous pouvons beaucoup !

Tous les projets pédagogiques, toutes les innovations, toutes les approches doivent être analysées par une convergence de vues et d'opinions diverses et seul l'apport des enseignant-e-s de terrain peut arriver à faire progresser les choses.

La Ligue de l'Enseignement compte dans le paysage éducatif de la Communauté française, mais n'est pas assez connue de ceux et celles pour qui elle se bat depuis plus de 150 ans.

Ce combat enthousiasmant, nous souhaitons que vous le partagiez avec nous pour le plus grand bien de ce qui constitue notre but essentiel : la formation des femmes et des hommes de demain dans un Enseignement organisé par les autorités publiques.

Nous vous attendons avec impatience... !

1. La Ligue est présente au travers de ses régionales : Brabant Wallon, Charleroi, Liège, Mons, Namur, Province du Luxembourg, Tournai. La Ligue Communautaire est à Bruxelles.

Retrouvez tous nos articles et l'actualité de la Ligue sur le site ligue-enseignement.be

la ligue

Je m'abonne à Éduquer

Vous êtes enseignant-e, direction d'école, parent, ou tout simplement intéressé-e par les questions d'éducation et d'enseignement ?

Pour seulement **20 €** par an, 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 !

Au bord du gouffre

« La ministre de l'Intérieur portugaise Constança Urbano de Sousa a démissionné mercredi alors que le gouvernement est de plus en plus critiqué pour sa gestion des feux de forêt qui ont fait plus de 100 morts en moins de quatre mois », écrivait la Libre, ce 17 octobre.

Trois mois auparavant, le 17 juillet 2017, le site du Figaro informait ses lecteurs et lectrices que plus de mille foyers d'incendie touchaient plusieurs régions de l'Italie. Et que dire de la situation en France, en Espagne, en Australie et en Californie depuis le début de l'année...

Le même jour, le site web de France 24 annonçait avec fracas qu'un iceberg de 5 800 km² et pesant 1 000 milliards de tonnes s'était détaché de l'Antarctique, fragilisant un peu plus l'une des principales barrières de glace de l'Antarctique.

Dernièrement, le 18 octobre, c'était au tour du journal Le Monde de diffuser une information alarmante : d'après les résultats d'une importante étude allemande, le nombre des insectes volants a diminué de 80% dans le pays en moins de 30 ans ! Ces actualités ne sont pas des fake news. Elles ne sont pas davantage des théories explicatives sujettes à discussions. Elles sont des faits d'observation.

Pourtant, leur impact sur l'opinion semble désormais inversement proportionnel à leur ampleur et à leur gravité. Comme s'il n'y avait d'autre façon de résister au sentiment d'impuissance qu'elles génèrent, que l'insensibilité et l'indifférence.

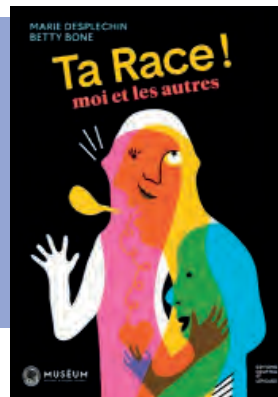
Mais qu'on s'en souvienne : cette sorte d'aveuglement ou d'inconscience au bord du gouffre n'apporte jamais rien de bon. Car elle entraîne avec elle la lâcheté et l'irresponsabilité dont, par le passé, nos démocraties ont déjà eu à pâtir.

Face à ces constats, les cours d'éducation à la citoyenneté pourront sembler bien peu de choses. Ils le sont effectivement. Comme le sont une prise de conscience, une objection de conscience, ou un engagement, - ces « presque rien » qui font, pourtant, progresser l'humanité.

Patrick Hullebroeck, directeur

BD

« Ta race ! Moi et les autres » - Marie Desplechin et Betty Bone
Destiné aux plus jeunes, « Ta race ! Moi et les autres » est un album percutant qui aborde la question de la différence. En partant du fondamental « Nous sommes tous des êtres humains », l'ouvrage fait un majestueux pied de nez au mythe de la race. Interrogeant le phénomène du racisme dans le monde et à travers l'histoire, Marie Desplechin met en évidence les dangers et dégâts de la discrimination raciale. Un livre richement illustré qui permet de poser un regard humaniste sur le monde.



Musique



The National - Sleep Well Beast

Après 4 ans d'absence, le groupe mythique revient sur les devants de la scène. Mené par la voix mélancolique de son chanteur Matt Berninger, le groupe n'a rien perdu de son charisme. Rock sombre mêlé à une pop majestueuse, le son de The National est reconnaissable entre mille. Pourtant, avec Sleep Well Beast, The National sort de sa zone de confort pour adopter un son plus pop aux sonorités électro. Les titres s'y enchaînent parfaitement pour former un album cohérent et captivant grâce à des séquences au rythme soutenu, qui servent parfaitement la grandiloquence du groupe. Au final, Sleep Well Beast est un album ambitieux qui en ravira plus d'un.

Expo

Jusqu'à la fin de l'année, le MIMA fait la part belle au 9^e art: la BD! A travers l'exposition d'œuvres de grands noms de l'illustration tels que Jean Jullien, HuskMitNavn, Mon Colonel and Spit, Brecht Evens, Joan Cornella ou encore Brecht Vandenbroucke, le MIMA offre une escapade visuelle entre POP Art et ART POP qui ne vous laissera pas indifférent. Jusqu'au 31 décembre 2017.

Plus d'infos:
www.mimamuseum.eu



Le saviez vous ?



Alice aux pays des merveilles comme syndrome !

Le « syndrome d'Alice aux pays des merveilles » (le SAPM) existe bel et bien! De type neurologique, ce trouble se caractérise par une combinaison d'hallucinations visuelles, d'une distorsion de l'espace et du temps ainsi que d'anomalies de l'image corporelle. Bénin, il est souvent lié à l'apparition de migraines.

Cinéma



Pour la 16^e année consécutive, le festival **Pink Screens** vous donne rendez-vous du 9 au 18 novembre aux cinémas Nova, Aventure et Galeries, à Bruxelles. Festival audacieux et subversif, le Pink Screens célèbre les genres et les sexualités différentes. Au programme, une sélection de près de 70 courts et longs-métrages, fictions, documentaires... Du 9 novembre 2017 au 18 novembre 2017.

Plus d'infos: www.pinkscreens.org

Expo



LES SINGES au Musée des Sciences naturelles

Pour cette nouvelle exposition temporaire, le Musée des Sciences naturelles, en partenariat avec les National Museums Scotland, vous convie à découvrir le monde extraordinaire et fascinant des singes. D'où viennent-ils? Comment vivent-ils? En quoi sont-ils si proches de l'homme? Venez découvrir leur univers captivant grâce à cette expo proposant des photos magnifiques, des films interactifs et même une zone où les enfants, et les plus grands, pourront faire les singes! Jusqu'au 26 août 2018.

Plus d'infos: www.naturalsciences.be

Vidéo

Comprendre l'hypersensibilité d'un enfant autiste

Réalisée par Miguel Jiron, cette petite vidéo, magnifiquement illustrée, permet, pour 2 minutes 30, de se mettre dans la peau d'un enfant autiste. Réalisé en 2012, ce court-métrage illustré aborde avec tact et intelligence la question de l'hypersensibilité sensorielle de certains autistes. Comme le souligne son auteur, «cette animation donne au spectateur un aperçu de la surcharge sensorielle et combien de fois notre expérience sensorielle se mêle dans la vie quotidienne». Une expérience captivante qui permet de mieux comprendre ce trouble souvent méconnu.



Spéctacle

Les Zapéro-contes Bruxelles

Les Zapéro-contes est un concept développé depuis 2010 par l'asbl Racontance. L'idée est de proposer, tous les troisièmes

vendredis du mois, une scène ouverte aux conteurs et à destination de tous les publics. Chaque artiste dispose de dix minutes pour emmener le public dans son univers. A certaines occasions, des musiciens et/ou interprètes se mêlent aux conteurs pour de courtes prestations en version acoustique.

Le concept est développé à Bruxelles mais également à Charleroi et dans le Brabant Wallon. Les spectacles sont gratuits.

Plus d'infos: www.racontance.be



Appel à projet



Music Connects #2

Music Connects #2, financé par le Fonds Reine Mathilde et géré par la Fondation Roi Baudouin, est un appel à projet dont l'objectif est de soutenir les initiatives originales où la musique occupe une place centrale. Ces dernières doivent être destinées à des jeunes issus de milieux mixtes. L'ambition est de créer des espaces de rencontre, de partage et de création autour de la musique afin de faire émerger des talents ou, simplement, de favoriser le bien-être.

Clôture des candidatures le 21 novembre 2017.

Plus d'infos: www.kbs-frb.be

**Explosion de la précarité étudiante,
de plus en plus de jeunes dépendent du CPAS...**

Illustration: Pierre Coubeau



Maud Baccichet, secteur communication

Les études médicales dans la tourmente

Examen d'entrée, quotas INAMI, pénurie, double cohorte... les étudiant-e-s sont les premier-e-s touché-e-s.

Cette rentrée universitaire fut fortement marquée par les difficultés que traversent les étudiant-e-s en sciences médicales. Examen d'entrée « boucherie », étudiant-e-s recalé-e-s par centaines, recours intentés par les uns, abandon d'un rêve pour les autres, formation mise en danger par le manque de place de stage, pénurie de médecins généralistes, quotas INAMI... Le manque de clarté mais aussi les choix politiques en matière de soins de santé agacent... Cela dure depuis trop longtemps.

Balloté-e-s entre les exigences de l'Europe et les volontés communautaristes de la ministre fédérale de la Santé, Maggie De Block, ce sont les étudiant-e-s qui paient les pots cassés en ce début d'année, et à terme, c'est l'offre médicale en Belgique francophone qui risque d'être insuffisante. Les étudiant-e-s, les associations et les syndicats sont abasourdis par le laisser-aller des politiques. Exemple frappant : la seule mesure votée dare-dare pour venir en aide aux recalé-e-s de l'examen de médecine fut cette proposition de décret qui leur permet de pouvoir facilement bifurquer vers les études de sciences vétérinaires. Médecin ou vétérinaire, ce n'est pourtant pas tout à fait pareil...

« Examen-boucherie »

Concernant le fameux examen de médecine, que la Fédération des Etudiants Francophones (FEF) a surnommé « l'exa-

men-boucherie », seul-e-s 20.04 % des candidats ont réussi le test¹. Le décret de la Communauté française n'ayant pas prévu de possibilité de recours interne, le Conseil d'Etat était dès lors la seule voie possible pour les étudiant-e-s qui souhaitaient contester leur résultat. Des centaines d'entre eux ont ainsi assailli la Haute juridiction de requêtes en extrême urgence, espérant qu'on leur permette de poursuivre ou d'accéder à des études en médecine ou dentisterie. 68 d'entre eux-elles sont ce qu'on appelle des « reçu-e-s-collé-e-s », c'est-à-dire qu'ils-elles ont réussi au moins 45 crédits de leur première année, mais ne peuvent poursuivre leurs études en raison de leur échec au concours organisé au mois de juin et à l'examen d'entrée du mois de septembre. Malheureusement pour eux, le verdict est tombé le lundi 16 octobre : Fin d'un espoir pour ces étudiant-e-s pourtant motivé-e-s qui se retrouvent écarté-e-s de la formation de leur choix.

Nouveaux quotas INAMI

Le débat autour de la planification de l'offre médicale a par ailleurs refait surface en commission de la Santé publique autour du projet de loi fixant le nombre de nouveaux médecins autorisés et la répartition des quotas INAMI entre les communautés et régions. La méthode proposée par la ministre fédérale de la Santé publique, Maggie De Block, a provoqué un tollé en commis-

sion, ce 17 octobre. Le Conseil d'Etat a rendu un avis cinglant : « non seulement pareil système paraît incohérent quant à la prise en compte respective des critères au niveau national et au niveau communautaire mais, en outre, plus fondamentalement, il peut aboutir à un recul de l'offre médicale dans telle ou telle communauté par rapport aux besoins de ses habitants tels qu'ils auraient pourtant été évalués par la Commission (de planification, Ndlr) en fonction de l'ensemble des critères énoncés ».

Motion de méfiance votée

En réponse, les groupes cdH, PS, Défi et Ecolo n'ont pas tardé à déposer une motion en conflit d'intérêts à l'adresse du Parlement fédéral, au sein duquel siège le MR. A la Fédération Wallonie-Bruxelles, le MR dispose de plus d'un quart des sièges, ce qui lui a permis de bloquer l'activation de la motion, mais à la Commission communautaire française, la motion en conflit d'intérêt², a bien été votée : 51 votes pour et 14, contre. Selon les auteurs, ce projet s'apprête à « verrouiller la clé de répartition des numéros INAMI, ce qui porterait gravement atteinte au droit à la santé des francophones de ce pays. Face à cette tentative de détériorer l'offre de médecins en FWB, au profit de la Flandre (...) et considérant l'ampleur et la nature de l'enjeu qui touche directement la santé publique en termes d'accessibilité aux soins », ils demandent à la Chambre des re-



Coup de crayon sur l'actu

Pierre Coubeau alias FSTN est un artiste dessinateur Bruxellois né en 1986. Après ses études secondaires, il part étudier le design graphique au Chili, à l'école supérieure DUOC UC. De retour à Bruxelles, il obtient son diplôme en illustration à l'École supérieure des arts de Saint-Luc. Proche des milieux alternatifs et musicaux, il collabore avec diverses initiatives culturelles.

Photo : Claudia Kerkhof





présentants, la suspension de la procédure relative audit projet de loi. C'est chose faite, pour 60 jours, période durant laquelle, une concertation doit s'ouvrir entre les deux assemblées.

La question du contingentement des médecins étrangers européens s'impose selon la FEF : « nous sommes face à un paradoxe belge : quand sélectionner et filtrer les futurs médecins belges se fait en temps de pénurie avérée alors même que 41 % des numéros INAMI sont délivrés à des praticiens formés à l'étranger », souligne la FEF. Du côté des écologistes, Ecolo-Groen a déposé une méthodologie alternative d'évaluation des besoins en soins de santé et d'organisation de la couverture de ces besoins, par la mise en place d'une méthodologie collaborative et participative entre les acteurs des soins de santé et d'aides aux personnes dans les différents bassins de soin. L'objectif est d'évaluer si les besoins sont rencontrés ou non sur un même territoire. Pour les écologistes, c'est le résultat de ce travail qui doit servir de base à la commission nationale de planification et aux Ministres régionaux pour déterminer le nombre et les qualifications des médecins

qui seront nécessaires pour couvrir ces besoins.

Manque de places de stage

Une autre problématique, pourtant « anticipée », a aussi, et à nouveau, poussé les étudiant-e-s dans la rue à la fin du mois d'octobre. Il s'agit du manque de places de stage pour les étudiant-e-s en dernière année de médecine. La réduction de la durée des études de base de médecine de 7 à 6 années, provoque cette situation complexe de double cohorte. Concrètement, en juin prochain, les étudiant-e-s qui ont débuté leurs études en 2011 pour une durée de 7 ans (ancien système), termineront en même temps que celles et ceux qui ont commencé en 2012 mais qui n'en ont que pour 6 ans. A l'heure actuelle, 800 étudiant-e-s n'ont pas encore trouvé de stage.

Étudiant-e-s en soins infirmiers

Du côté des études en soins infirmiers, c'est une adaptation décrétable liée à une directive européenne qui sème la panique en ce début d'année. Suite à l'allongement de la formation de 3 à 4 ans, certain-e-s étudiant-e-s ayant démarré leur cursus avant

la réforme et n'ayant pas encore réussi tous les cours, se sont retrouvés-e-s dans des situations absurdes et anxiogènes parce que le décret manquait de mesures transitoires les concernant, ce qui les aurait obligés à patienter une année supplémentaire avant d'être diplômés-e. La majorité PS-cdH en Fédération Wallonie-Bruxelles a laissé les Hautes écoles se débrouiller pour cette rentrée. Mais lors de la commission de l'Enseignement supérieur du 17 octobre, il a été décidé de modifier structurellement ce décret, en clarifiant la disposition concernant l'entrée en vigueur de la réforme pour les étudiant-e-s en cours de cursus. Un pansement sur une plaie qui aurait pu être évitée.

L'opposition politique francophone, soutenue par les étudiant-e-s, les associations et les syndicats, se mobilise contre le fédéral.

Note : À l'heure où nous bouclons ce numéro, le Conseil d'État vient de définitivement rejeter l'ensemble des recours introduits par rapport à l'examen d'entrée, faisant fi des problèmes juridiques relevés par de nombreux étudiant-e-s.

En revanche, le même Conseil d'Etat a suspendu le classement au concours de sept étudiant-e-s reçu-e-s-collé-e-s ayant introduit un recours, les autorisant provisoirement à s'inscrire en deuxième année, dans l'attente de l'arrêt de la Cour Constitutionnelle. Le Ministre de l'Enseignement supérieur Jean-Claude Marcourt a pris acte de cette décision et rejette la faute sur le Fédéral... Dans la foulée, il se pourrait que d'autres étudiants reçus-collés puissent finalement continuer leur cursus. Une solution doit être trouvée avant le 31 octobre, date de clôture des inscriptions. À suivre...

1. Au départ, le taux de réussite annoncé était de 18,47 %, soit 641 lauréats. Une délibération supplémentaire du Jury de l'examen d'entrée en études en sciences médicales et dentaires en Fédération Wallonie-Bruxelles aura finalement revu le nombre de lauréats de l'examen pour le porter à 696, ce qui fait passer le taux de réussite à 20,04 %.
2. Proposition de motion relative à un conflit d'intérêt avec le Parlement fédéral au sujet du contingentement des numéros INAMI (2017-2018).



Anne-Catherine est illustratrice indépendante, auteure de la série de bande dessinée «Les Adorables». Elle collabore au Soir Magazine et réalise des illustrations pour des publications sociales et culturelles.

Dyslexie

Nouvelle étude sur la dyslexie: une équipe de chercheurs français de l'université de Rennes pense avoir trouvé une cause anatomique potentielle à la dyslexie. Selon eux, la dyslexie serait le résultat d'une défaillance de micro-récepteurs situés au niveau des yeux. Ces récepteurs de la lumière asymétriques dans une vision normale, sont symétriques chez les dyslexiques. Créant des images miroir, cette symétrie serait source de confusion pour le cerveau, alors incapable de choisir quelle est l'image correcte des lettres.

L'étude a fait grand bruit, malheureusement, il s'avère que cette dernière n'est que parcelaire. En effet, divers spécialistes des troubles de l'apprentissage ont mis en exergue les manquements et le côté simpliste de cette étude. En effet, la dyslexie se manifesterait sous diverses formes et aurait des causes multiples. Par ailleurs, le panel des personnes observées dans l'étude ne serait pas suffisamment représentatif pour tirer des conclusions scientifiquement valides.



Le décret Inscriptions, quelles évolutions ?

Le 5 octobre dernier, au Centre d'Action Laïque, les différents partis se sont à nouveau positionnés sur le décret. Globalement, toutes et tous soulignent le mérite du texte d'avoir rendu transparente et équitable la procédure d'inscription (avec le formulaire unique d'inscriptions) et s'accordent sur la nécessité de réformer le décret. Beaucoup (PS, Défi, MR) souhaitent revenir sur les critères géographiques

école primaire/domicile et école primaire/école secondaire. Le PTB, quant à lui, soutient les propositions de l'Aped (l'appel pour une école démocratique). Plus concrètement, le cdH et le PS souhaitent lancer un groupe de travail « tous partis confondus » au sein du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Par rapport à cela, Ecolo souligne que l'opposition, contrairement au gouvernement, ne dispose pas des outils pour faire les simulations en fonction des changements de critères... et attend donc que la majorité fasse d'abord ses propositions. Le MR souhaiterait que le nouveau décret soit mis en place à la rentrée prochaine, dans l'idéal.

Les ouvriers du réseau libre se mobilisent

Les syndicats des 3.000 ouvriers du réseau libre réclament une revalorisation salariale. Fort d'un soutien des syndicats d'enseignants, les syndicats ouvriers ont quitté la table de négociations et brandissent désormais la menace d'actions syndicales.

PISA

Des chercheuses de l'ULiège pointent une nette amélioration des résultats des migrant-e-s en Fédération Wallonie-Bruxelles. « Les résultats ne sont pas encore suffisamment satisfaisants mais il y a de quoi se réjouir. Les élèves immigré-e-s en francophonie réduisent, de manière constante depuis 2012, leurs écarts par rapport aux natif-ve-s. Si cet écart diminue au fil du temps, c'est bien parce que les résultats des immigré-e-s s'améliorent, particulièrement chez celles et ceux de 1^{re} génération et pas, parce que les résultats des natif-ve-s diminuent ».

Pauvreté et échec scolaire

Selon le Rapport bruxellois sur l'état de La pauvreté 2017 (baromètre social) qui vient de paraître, la proportion d'élèves du secondaire en retard scolaire de deux ans ou plus varie large-

ment d'une commune à l'autre. On retrouve les proportions les plus élevées dans les communes où la pauvreté est importante : c'est parmi les élèves qui résident à Saint-Josse-ten-Noode que la proportion apparaît la plus élevée en 2015-2016 (39%). Les proportions les plus basses se retrouvent dans les communes plus aisées. Watermael-Boitsfort enregistre le taux de retard scolaire le plus bas pour l'ensemble des élèves du secondaire (12%) (non illustré).

Les inégalités sociales à la naissance

Toujours selon le baromètre social, à Bruxelles, dès la naissance, le statut social des parents influence la santé de l'enfant. En 2014, un peu plus d'un enfant sur cinq (22 %) naît dans un ménage sans revenu du travail et 39 % dans un ménage avec un seul revenu du travail. En outre, la proportion d'enfants naissant dans un ménage où la mère est seule atteint 18 %. Sur la période 2013-2014, les enfants qui naissent dans un ménage sans revenu du travail ont deux fois plus de risques d'être mort-nés et, pour les enfants nés vivants, 1,7 fois plus de risque de décéder dans la première année de vie par rapport aux enfants qui naissent dans un ménage à deux revenus. Par ailleurs, l'espérance de vie à la naissance diffère selon le statut socio-économique des personnes. Pour appréhender ce phénomène, en l'absence de données individuelles sur la position socio-économique dans la base de données utilisée, l'espérance de vie selon le niveau socio-économique (NSE) de la



commune de résidence des habitants bruxellois a été calculée. Entre les communes bruxelloises les plus pauvres et les communes les plus aisées, la différence d'espérance de vie des habitants est de 3,0 ans pour les hommes et de 2,6 ans pour les femmes sur la période 2010-2014.

Nouveaux référentiels

Dans le cadre du Pacte d'Excellence, et en vue de l'introduction progressive, dès 2020, du futur tronc commun (de la première maternelle à la fin de la troisième secondaire), le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé la charte des référentiels, qui définissent, pour toutes les écoles, ce qu'il faut enseigner et quand il faut l'enseigner.

Les référentiels seront rédigés en 2018 par des spécialistes, des inspecteur-trice-s et des représentant-e-s des réseaux. Pour la ministre, « Les futurs référentiels ne vont pas mettre en concurrence les savoirs et les compétences, répond la ministre. Ils revaloriseront néanmoins la présence des savoirs. »

Enseigner l'histoire, penser demain ?

« Une génération qui ignore l'histoire n'a pas de passé, ni de futur. »

Robert Heinlein, écrivain

L'avis n°3 du Pacte d'Excellence présentait deux pistes pour le cours d'histoire : maintenir les cours d'histoire et de géographie en y ajoutant un cours de formation économique et sociale, ou envisager un cours intégratif, pluridisciplinaire, composé de quatre disciplines à parts égales - histoire, géographie, sociologie, économie politique.

En réaction, les professeur-e-s membres de l'association « Histoire et Enseignement » se sont positionné-e-s : « Nous défendons avec force la présence d'un cours de formation historique à part entière, dans l'enseignement primaire et secondaire, et nous refusons fermement qu'il soit noyé dans un vaste cours de sciences humaines aux contours flous et incertains ». Rappelant qu'un « cours d'histoire solide, bien construit et cohérent est un outil de grande qualité, notamment pour lutter contre des doctrines à l'œuvre aujourd'hui qui ne font que recycler des idéologies du passé. »

C'est ce lien entre l'apprentissage de l'histoire à l'école et son impact sur la compréhension du présent qui nous a intéressé.

Dans ce dossier, nous avons donc souhaité, donner la parole à des historien-ne-e-s afin qu'ils apportent leur regard sur le rôle de cette discipline dans la construction de la citoyenneté et de la société d'aujourd'hui et de demain.

A travers trois sujets un peu « sensibles », qui touchent à l'identité : la colonisation, l'histoire des femmes, et le judéocide, ces historien-ne-s nous parlent de contenus, de méthodologie, de pédagogie.

Quel est vraiment le rôle du cours d'histoire à l'école ? Quelles sont les frontières entre une discipline à vocation scientifique, et les enjeux politiques, idéologiques qui la traversent ?

En guise d'introduction, Anne Morelli revient sur la façon dont ce cours, au centre d'une véritable « guerre des lobbys », doit répondre à nombre d'exigences, tout en supportant une réduction des heures dispensées.

Amandine Lauro (avec la collaboration de Romain Landmeters), fait un état des lieux de l'enseignement de la colonisation belge. Jugé insuffisant, elle nous rappelle à quel point il est « essentiel de fournir aux élèves des outils et des connaissances sur un phénomène qui, entre dynamiques globales et ancrages locaux, a façonné nos sociétés contemporaines ».

Claudine Marissal, évoque l'absence quasi-totale des femmes dans le cours d'histoire et ses conséquences sur la construction des filles et des garçons, avec en filigrane, une réflexion sur la déconstruction des préjugés et des propositions concrètes pour démontrer le rôle conjoint des hommes et des femmes dans l'histoire politique, économique, sociale, familiale, culturelle et religieuse.

Le quatrième article part de l'expérience de terrain d'un enseignant, Michel Staszewski : comment aborder la question du judéocide dans la classe, thématique qui rencontre parfois des résistances et préjugés de la part des élèves ? Il nous montrera comment l'approche historique (recherche, analyse et critique des diverses sources d'information), et soumises au débat, permet aux élèves de recevoir l'information et de se sentir concerné-e-s.

Enfin, nous proposons, un panel d'outils pédagogiques de qualité qui permet aux enseignant-e-s d'aborder ces problématiques avec leurs élèves.

Bonne lecture !



les 2 enfans de octouier

Le Livre de bonnes mœurs de Jacques Legrand
Chantilly, musée Condé
Photo (C) RMN-Grand Palais
(domaine de Chantilly) / René-Gabriel Ojéda

Anne Morelli, historienne, professeure de l'ULB

L'histoire telle qu'elle est enseignée et telle que certains pensent qu'elle est encore enseignée

Le contenu du programme scolaire de chimie n'intéresse bien évidemment que quelques chimistes et il en est de même pour d'autres sciences « dures » comme les mathématiques ou la physique dont les programmes intéressent rarement d'autres que les tenants de ces disciplines.

Au contraire, si on évoque les cours d'histoire du secondaire ou même du primaire, chacun a un avis tranché : il faudrait ajouter tel chapitre, retrancher tel autre, accorder plus (ou moins) de place à un phénomène, ne plus parler de tel personnage...

L'histoire étant considérée comme un « récit », n'importe qui pourrait intervenir dans sa composition.



Anne Morelli a mené pendant 20 ans sa carrière universitaire en parallèle avec l'enseignement de l'histoire dans les établissements scolaires bruxellois « à discrimination positive » (Saint-Gilles, Ixelles, Laeken, Bruxelles-ville). Elle a été notamment titulaire à l'ULB des cours de « Didactique de l'histoire » et de « Pratique réflexive ».

Très souvent les journalistes eux-mêmes pratiquent cet exercice. Mais sur quoi se basent-ils ? Rares sont ceux qui consultent ces « programmes » (j'emploie ce mot qui n'appartient pas au jargon didactique actuel mais que tous comprennent), pourtant facilement accessibles, par exemple sur le site d'« Histoire et enseignement », Association belge des professeurs d'histoire francophones. Ils découvriront ainsi que le cours d'histoire dont ils parlent... n'existe plus depuis 50 ans !

À la fin des années 60, le cours d'histoire a été complètement dépoussiéré de ses scories nationalistes et a, pour l'ensei-

gnement alors de l'État, sous la houlette de l'inspecteur René Van Santbergen, ouvert grandes ses portes à l'histoire du monde comme à l'histoire économique et sociale.

Une contre-réforme a voulu ensuite ramener le cours d'histoire vers ses traditions euro-péo-centristes (voire belgo-centristes) qui voyaient aussi l'histoire comme celle des classes dominantes, masculines et blanches. L'opération n'a pu effacer complètement les rénovations entreprises et les cours d'histoire d'aujourd'hui n'ont plus rien à voir avec l'histoire-bataille et l'histoire des rois que les contempteurs de ce cours se plaisent à mettre en

avant, de manière totalement anachronique. De même que beaucoup pensent encore que le cours d'histoire doit être mémorisé, selon le récit du professeur...

Mais le cours d'histoire n'a pas cessé d'être un enjeu politique. Au début du XX^e siècle l'historien liégeois Godefroid Kurth le voyait comme un utile instrument pour inculquer à la jeunesse le respect du roi, de la patrie et de dieu et l'éloigner de l'athéisme et de la Révolution.

Plus tard il fut le véhicule du patriotisme anti-« boches » qui transmettait les figures héroïques de Gabrielle Petit, du caporal Trésignies ou de l'éclusier Cogge.

Le XXI^e siècle n'est pas da-



Gustave Wappers (1834), musées royaux des Beaux-arts de Belgique

vantage exempt de projets politiques qui entendent se servir du cours d'histoire pour faire passer leur message.

Le cours d'histoire au centre de la guerre des lobbys

Chaque groupe humain surévalue l'intérêt et l'importance de son histoire. Il estime donc qu'elle devrait être enseignée à tous. Les cours d'histoire sont ainsi sollicités pour transmettre des messages divers et parfois contradictoires. Si l'histoire sociale est bien présente dans les programmes de 5^{ème} secondaire du « qualifiant » (lisez l'enseignement technique et professionnel) à travers 11 périodes de cours sur 25 intitulées « Acquis sociaux et politiques », les petits commerçants pourraient se plaindre que leur rôle économique soit à peine esquissé, à l'ombre des conquêtes sociales des travailleurs salariés...

L'Europe veut transmettre l'histoire de sa construction. Les Juifs ont obtenu que le judéocide soit obligatoirement enseigné, mais les prisonniers politiques qui ont été déportés, exploités, maltraités, fusillés, peuvent relever qu'Auschwitz a de ce fait éclipsé Buchenwald

et que leur tragédie est devenue secondaire.

De même les Tsiganes, les homosexuels ou les Témoins de Jéhovah revendiquent pour leur drame une place dans les manuels.

Dans ce concours victimaire, les Arméniens peuvent aussi revendiquer des massacres massifs dignes certainement de figurer dans les cours d'histoire. Quant au génocide ruandais (terme géographiquement objectif mais à proscrire selon les Tutsis qui cherchent à imposer le terme « génocide des Tutsis au Ruanda »), le nombre de morts qu'il a engendrés doit également le hisser aux premières places des drames du XX^e siècle.

Les « victimes » peuvent aussi être les femmes ou les citoyens d'origine étrangère, lassés de ne pas se retrouver dans les cours d'histoire.

Pour chaque groupe, un lobby est à l'œuvre pour se tailler une place dans l'enseignement de l'histoire même si le cours ne peut être centré sur un palmarès des catastrophes.

Des revendications légitimes, une (trop ?) lente insertion dans les cours ?

J'ai personnellement participé aux efforts

déployés par les femmes et les personnes d'origine étrangère pour voir « leur » histoire intégrer l'histoire générale. Non pas, comme le font certains manuels, en se débarrassant du problème par un chapitre annexe sur la conquête des droits des femmes ou sur les migrations, mais en insérant systématiquement ces deux problématiques dans tous les chapitres, de la préhistoire à nos jours.

Les femmes, additionnées aux citoyens d'origine étrangère, sont bien majoritaires dans la population mais très peu présentes dans les textes et encore moins dans l'iconographie proposée aux élèves.

L'exigence de parité n'a pas été rencontrée par les concepteurs de manuels et a donc justifié la création de recueils de sources parallèles, accordant aux femmes la place qui leur est due dans l'histoire. C'est ainsi qu'est né l'« anti-manuel » d'Eliane Gubin et Claudine Marissal, outil pédagogique complémentaire aux manuels scolaires d'histoire existants, qui permet d'insérer directement dans le déroulement classique des leçons une histoire... mixte !

Des initiatives semblables pourraient

aussi naître pour traiter systématiquement des migrations. Le concept même de migration est aujourd'hui incontournable et figure parmi les concepts-clés du « référentiel » obligatoire pour tous, mais n'est pas proposé pour toutes les époques.

Peut faire mieux

Le programme d'histoire n'est sûrement pas parfait mais doit naviguer entre des exigences diverses. Les professeurs d'histoire quant à eux, doivent affronter un dilemme. D'une part ils sont soumis à des demandes sociétales pressantes : c'est à eux par exemple que reviendrait d'enseigner aux jeunes l'adhésion à la démocratie et l'horreur du « totalitarisme » (un terme très controversé) à travers les exemples du passé...

Mais, simultanément, leur discipline a vu son nombre d'heures diminuer, surtout pour les futurs élèves « manuels », et sa spécificité même contestée.

On a vu, dans un projet pédagogique gouvernemental, – qui avait déjà créé le cours « de rien » -, la proposition d'insérer le cours d'histoire dans un ensemble si vaste qu'on pourrait cette fois l'appeler « cours de tout ».

Ceux qui enseignent l'histoire dans le primaire, le secondaire ou le degré inférieur du secondaire ont une formation si peu poussée dans cette discipline qu'on les encadre toujours plus étroitement pour leur souffler ce qu'ils doivent précisément enseigner.

Il existe cependant d'excellents enseignants d'histoire : ils ne sacrifient pas les connaissances aux compétences, résistent aux modes et diktats pédagogiques du moment, pour construire avec leurs élèves des cours qui expliquent le présent par le passé collectif. Ils mobilisent activement leurs élèves et démarrent des réalités et préoccupations de la classe. Ils ne sont pas esclaves du programme mais tentent de resituer chaque élément de l'histoire locale dans un élargissement vers l'histoire du monde. Ces profs libres, travailleurs, créatifs et connectés à leurs élèves, les arment à travers l'histoire à penser un autre monde.

Les médias les ignorent et continuent à imaginer qu'ils ressemblent encore à ceux qui enseignaient – parfois avec une fougue admirable – Gabrielle Petit et les bienfaits de la colonisation belge au Congo !

1. Site www.histoire-et-enseignement.be
2. Godefroid Kurth, *Abrégé de l'histoire de Belgique à l'usage des écoles primaires*, Namur, s. d. (1905 ?), p. 129.
3. Eliane Gubin, Claudine Marissal, *Femmes et hommes dans l'histoire - Un passé commun*, 2013, Labor éducation

Histoire wallonne ? Histoire belge ? Histoire européenne ? Histoire mondiale ?

L'histoire étant souvent une autre manière de faire de la politique, le régionalisme a tenté de s'emparer des cours d'histoire pour promouvoir son autonomie. Les enseignants d'histoire ont donc été autrefois bombardés de brochures qui chantaient l'identité wallonne et ses héros. Le peu de succès généralement accordé par les professeurs à ces formes de propagande officielle, a sans doute motivé certains hommes politiques wallons à demander la scission de l'enseignement de la Communauté française entre Wallonie d'un côté et Bruxelles de l'autre. La porte serait ainsi ouverte à des cours *d'histoire wallonne* qui devraient cependant tenir compte de la force d'inertie d'un corps enseignant peu enclin à obtempérer à des ordres politiques...

L'Europe avait déjà dépensé sans compter pour inculquer les grands « Saints fondateurs » aux enseignants d'histoire. Avec un succès très mitigé.

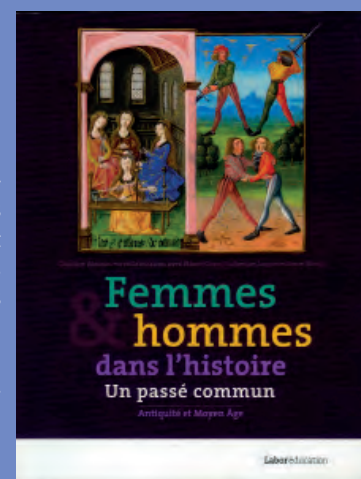
Femmes et hommes dans l'histoire : un passé commun (Antiquité et Moyen Âge)

Complémentaire aux manuels d'histoire existants, *Femmes et hommes dans l'histoire* permet d'insérer directement dans le déroulement classique des leçons une histoire... mixte ! Il propose aux enseignant-e-s des leçons modèles richement documentées qui englobent le passé des hommes et des femmes durant l'Antiquité et le Moyen Âge. De manière exploratoire, il ouvre la voie à une histoire plus complète, plus réelle, celle d'un passé commun où les femmes apparaissent aux côtés des hommes comme de véritables actrices de l'histoire politique, sociale, économique et religieuse.

L'outil est disponible à la vente dans toutes bonnes librairies ou via l'éditeur Averbode.

Il est également possible de se le procurer gratuitement en version pdf sur le site du CARHIF : www.avg-carhif.be

C. Marissal en coll. E. Gubin, C. Jacques et A. Morelli, *Femmes et hommes dans l'histoire: un passé commun* (Antiquité et Moyen Âge), Namur, Labor Education, 2013.



Manger végétal ou colonial ? Les (vrais) enjeux de l'histoire de la colonisation

L'histoire de la colonisation belge reste peu enseignée dans les écoles secondaires. Il est à craindre, au vu de la considération limitée que lui accorde le Pacte d'Excellence, que cet état de fait perdure. Les tensions récurrentes que suscite le passé colonial dans l'espace public nous rappellent pourtant à quel point il est essentiel de fournir aux élèves des outils et des connaissances sur un phénomène qui, entre dynamiques globales et ancrages locaux, a façonné nos sociétés contemporaines.



Amandine Lauro est Chercheuse Qualifiée du FNRS et Maître d'Enseignement à l'Université Libre de Bruxelles. Elle y mène des recherches sur l'histoire du genre et de la sexualité en situation coloniale et y enseigne l'histoire de l'Afrique, du genre et de colonisation. **Romain Landmeters** est assistant de recherche (FNRS) à l'Université Saint-Louis Bruxelles. Il y mène des recherches sur l'histoire de la Justice belge en contexte colonial.

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 léopoldien 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. Plus récemment, les violentes manifestations «congolaises» de l'hiver 2011-2012 à Bruxelles ont révélé l'urgence de questionner les discriminations dont étaient victimes les Afro-descendants en Belgique au regard du passé colonial. Le triomphe du *Congo* de David Van Reybrouck a par ailleurs démontré tout l'intérêt

de la population à l'égard de l'histoire de l'ancienne colonie. Aujourd'hui, une initiative militante ou culturelle faisant écho à cette histoire éclot quasi chaque semaine (pensons par exemple aux récents débats sur la place des monuments coloniaux dans l'espace public). Cette actualité a même conduit la Fédération Wallonie-Bruxelles à financer, pour la première fois en 2017 et à hauteur de 60.000 euros, des projets en lien avec la transmission de la mémoire coloniale.

Parce que 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 identi-

taires, l'histoire de la colonisation constitue parfois un terrain miné pour les enseignants. Ce constat ne rend à nos yeux que d'autant plus nécessaire le développement d'un savoir historique critique sur ces questions. Face aux impasses mémorielles, «il ne nous reste que l'éducation», plaident déjà des collègues en 2007¹. Un an plus tard, le constat implacable d'une enquête menée auprès des rhétoriciens belges démontrait l'urgence de leur appel: un quart d'entre eux ignoraient que le Congo avait été une colonie belge².

Entre apologie et amnésie

Même durant la période coloniale, le Congo n'a toujours revêtu qu'une importance secondaire dans l'enseignement. L'histoire de la Belgique métropolitaine occupe alors le devant de la scène.

Lorsque les «experts» du Pacte pour un Enseignement d'Excellence mélangent tout...

« Dans le cadre de la lutte contre les inégalités scolaires, et en vue d'une plus grande mixité sociale au sein des établissements, il convient également de relever le défi de la reconnaissance des groupes minorisés. La justice sociale allie redistribution et reconnaissance, et dans ce sens, l'acquisition de compétences interculturelles doit faire partie intégrante de la formation des enseignants, mais aussi des autres intervenants du champ scolaire, et des dispositifs qui permettraient de favoriser la fréquentation doivent être étudiés. Les modalités de cette recommandation et sa faisabilité devront être réfléchies dans le cadre de la phase de mise en œuvre du Pacte. Elle s'inspire des travaux relatifs [sic] aux Assises de l'interculturalité réalisés en 2010, et prend en compte les orientations concernant le nouveau tronc commun et les référentiels (voir supra), notamment pour ce qui concerne la place de l'histoire de la colonisation et l'immigration en Belgique, devra être évaluée, ainsi que la place laissée à la dimension interculturelle dans la formation géographique et sociale ainsi que dans la littérature francophone. Il conviendra également d'encourager les écoles à proposer, dans la mesure du possible, une alternative végétarienne lorsque le menu du jour est carné permettrait de n'exclure aucun élève, qu'il soit de confession juive, musulmane ou qu'il ait fait le choix du végétarisme. »

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*. Avis no 3 du Groupe central, Bruxelles, 7 mars 2017, p. 285.



Les évocations de la colonie sont néanmoins puissantes et toutes entières placées au service d'une vision héroïque de « l'œuvre coloniale » belge. Jusqu'aux Indépendances, ces récits restent dominés par des perspectives historicistes et eurocentrées. Les Africains n'y apparaissent pas ou très peu, figurants anonymes d'arrière-plan d'une intrigue dominée par la geste des conquérants européens.

Après la décolonisation, la place du Congo dans les enseignements se fait plus ténue encore. Les éditions successives des manuels de référence témoignent bien de la chape de silence qui tombe sur le passé colonial belge à l'école. Les années 1970 et 1980 ne changent guère la donne. Si les réformes de l'enseignement « rénové » encouragent une vision (légèrement) plus critique de l'impérialisme et des décolonisations, elles contribuent aussi à faire sortir ce chapitre du champ de l'histoire de Belgique pour le faire entrer dans celui de l'histoire internationale. Il est donc certes question de colonisation, mais pas (ou très peu) de celle du Congo.

Quelle formation de base à l'histoire de la colonisation aujourd'hui ?

En 1999, un nouveau référentiel de compétences et de savoirs historiques a été adopté pour l'ensemble des humanités en Belgique francophone. Ce référentiel est toujours d'application pour les humanités générales et technologiques³. Il prévoit la maîtrise, par les élèves, des concepts suivants : les « principaux éléments constitutifs d'un processus de colonisation ; d'un processus de décolonisation ; d'un processus de type néocolonialiste ; d'une politique impérialiste »⁴. Aucune autre indication ne filtre.

Les multiples programmes en histoire - nous en avons dé-

nombré au moins treize différents pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, établis en fonction des différents réseaux et pouvoirs organisateurs⁵ - ne sont pas toujours beaucoup plus explicites. Comme le soulignait en 2012 un inspecteur responsable des programmes d'histoire, « quel que soit le réseau d'enseignement, [ces derniers ne mentionnent] ni l'Afrique, ni l'une de ses régions, ni le Congo [comme] contenus obligatoires à aborder par les titulaires des cours de 5e et 6e années »⁶. Certes, ceci n'implique pas une absence complète du « cas » colonial belge, ni dans les programmes, ni dans les manuels. Parmi ces derniers, certains y consacrent même plusieurs pages. Aujourd'hui, outre la persistance du caractère optionnel de cette histoire dans une série de programmes, c'est en fait davantage la manière dont ce contenu continue d'être abordé qui pose question. Prenons l'exemple d'un des plus récents programmes en histoire validé en Fédération Wallonie-Bruxelles. D'application pour les humanités professionnelles et techniques⁷, il prescrit deux unités d'enseignement dévolues à la (dé) colonisation au Congo belge. Présentant la colonisation avant tout sous le prisme du phénomène migratoire, il en propose une histoire largement eurocentrée. A l'image d'autres programmes et manuels, les populations colonisées y font de manière générale figure d'objets d'histoire plutôt que d'acteurs à part entière. La violence coloniale est évoquée mais sur le ton de l'euphémisme ; le mode passif est le plus souvent de mise. Il est aussi frappant de constater que comme souvent, les évocations du passé colonial belge mettent l'accent sur les deux « temps forts » de la colonisation, son début (la conquête et la période de l'Etat Indépendant du Congo) et sa fin (l'accession à l'Indépendance). Le temps plus long de la colonisation, dont l'étude permettrait pourtant d'analyser plus largement les aspects structurels de la domination coloniale, est peu évoqué. Autre lacune d'envergure : les territoires sous mandat du Rwanda et du Burundi ne sont cités à aucun endroit. En bref, un professeur qui n'aurait pas été formé à l'histoire de la colonisation - puisque que ce n'est pas non plus une priorité dans toutes les universités belges francophones - dispose là d'un canevas limité...



Image tirée du documentaire Congo, Eklektik productions

« L'idée est très présente en Belgique que l'histoire de la colonisation serait une histoire «à part», un chapitre certes important à aborder mais qu'il ne serait pas nécessaire de lier systématiquement aux évolutions politiques, économiques ou culturelles des sociétés européennes. »

Pour un enseignement obligatoire et renouvelé de l'histoire de la colonisation belge

Les professeurs comme les élèves méritent mieux. Encourager l'inscription de l'histoire de la colonisation belge comme contenu obligatoire dans un nouveau référentiel serait un excellent début. A l'évidence, une révision et une harmonisation des programmes en matière d'histoire coloniale, intégrant les perspectives et les avancées des recherches récentes, ne serait pas non plus du luxe.

Pour que les futurs diplômés sortent de l'enseignement secondaire avec un meilleur bagage dans ce domaine, leurs professeurs ont besoin à la fois de plus de temps à y consacrer et d'outils plus performants sur lesquels s'appuyer. On ne peut donc qu'encourager la mise sur pied de formations dynamiques et la promotion d'outils pédagogiques. Des initiatives et productions intéressantes existent déjà en la matière (*voir encadré ci-contre*), mais force est de constater qu'elles restent sous-utilisées, malgré leurs qualités. Elles sont pourtant nécessaires pour espérer transmettre aux élèves une compréhension actualisée de l'histoire de la colonisation.

Le contraire d'une histoire «à part»

Car ce pan de l'histoire souffre encore de nombreux préjugés. En premier lieu, l'idée est très présente en Belgique que l'histoire de la colonisation serait une histoire «à part», un chapitre certes important à aborder mais qu'il ne serait pas nécessaire de lier systématique-

ment aux évolutions politiques, économiques ou culturelles des sociétés européennes. En corollaire, l'histoire de la colonisation est encore parfois perçue comme concernant principalement les minorités d'origine immigrées, comme si la colonisation était avant tout l'histoire «des autres». Elle fut, bien au contraire, l'affaire de tous - pays colonisateurs comme colonisés; elle est constitutive à la fois de l'histoire de l'Europe, de l'Afrique et du monde.

À cet égard, l'argument selon lequel une histoire plus «diversifiée» se justifierait en raison de la diversité du public scolaire ne nous semble mener qu'à une impasse. Le rôle de l'apprentissage de l'histoire ne devrait pas être «d'édifier» les élèves d'une quelconque manière que ce soit. Soyons aussi assez lucides pour renoncer à l'illusion que l'histoire devrait nécessairement nourrir un sentiment d'appartenance commune: même s'il ne s'agit plus de forger l'adhésion à un patriotisme national mais bien à une société multiculturelle (objectif par ailleurs tout à fait louable), «une histoire qui sert» est toujours «une histoire serve», pour paraphraser Lucien Fèbvre. C'est parce que nous sommes convaincus que les bénéfices citoyens de l'enseignement de la colonisation sont fondamentaux que nous pensons qu'ils méritent mieux que des vieilles recettes et de fausses bonnes idées.

Une grille de lecture sur l'histoire de la mondialisation

L'histoire est avant tout méthode. En dehors du fait qu'elle est fondamentale pour



Image tirée du documentaire Congo, Eklektik productions

appréhender le contexte de mondialisation dans lequel nous vivons et les rapports de domination sur lesquels il s'est construit, l'histoire de la colonisation permet un décentrement des regards sur le passé plus que jamais nécessaire. Cette histoire ne peut en effet se résumer à celle de «l'expansion européenne outremer». Elle est un terrain riche en opportunités, à la fois pour rappeler aux élèves que les pays colonisés ont eu une histoire avant la conquête coloniale, et pour les inviter à saisir l'épaisseur des changements historiques avec des grilles d'analyse (circulations, interactions, multiplicité des points de vue, etc.) formatrices à de nombreux niveaux.

Ces outils participent aussi de la distanciation qui est une des clés essentielles du savoir histo-

rique. Une distanciation qui n'implique en aucun cas de minimiser ce que furent les violences coloniales, mais au contraire de les regarder bien en face. La connaissance historique est aussi une procédure de vérité. C'est bien à ce titre que l'histoire de la colonisation devrait voir son enseignement renforcé: parce que son intégration dans le récit de l'histoire de la Belgique (et de l'Europe) permet une vision plus exacte de la manière dont le pays s'est construit et de la multiplicité des acteurs qui y ont joué un rôle.

Ni bilan comptable, ni menu végétarien

Promouvoir une approche critique de la complexité de cette histoire et de ses implications ne signifie cependant pas s'en tenir à

mettre en balance les aspects supposément «positifs» vs. «négatifs» de ce passé, comme certains programmes actuels encouragent à le faire. L'histoire n'est pas un bilan comptable. Outre qu'il y a quelque chose d'indécemment à vouloir soupeser les violences et le racisme institutionnalisé à l'aune du développement d'infrastructures éducatives ou de santé, il s'agit fondamentalement d'un «raisonnement biaisé», comme le rappelait récemment l'historienne Sylvie Thénault: «la colonisation forme un tout inséparable. Elle est l'appropriation illégitime, par la force, d'un territoire et de ses habitants. Cette appropriation a signifié à la fois la violence et les souffrances de ceux qui la subissent et la mise en place d'infrastructures administratives et économiques», dans un exercice

unique de domination.

Les leçons des recherches internationales récentes sur la période coloniale et ses héritages sont, en la matière, essentielles. Elles gagneraient à être mieux intégrées dans les cursus scolaires. A nouveau, il ne s'agit pas seulement d'une affaire de contenu mais aussi de méthodes. Mettre l'accent sur les expériences et les points de vue des colonisés, porter attention aux stratégies multiples déployées face à la domination coloniale (résistances, transactions, instrumentalisations réciproques) ou encore sur les mobilités et les circulations (de personnes, d'idées, de biens, de pratiques de pouvoir) implique de croiser des échelles et des outils d'analyse auxquels peu d'idées préconçues peuvent résister. Nul doute aussi qu'il s'agit



là d'outils fondamentaux pour réfléchir aux généalogies coloniales des discriminations racistes et des inégalités actuelles, ainsi qu'aux effets de résonance de ce passé dans une série de contextes néo et postcoloniaux. Mais, nous le répétons, de tels projets nécessitent de meilleurs relais entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement, impliquant des moyens et de la volonté politique. Les propositions du Pacte d'Excellence, qui placent sur le même plan l'enseignement de l'histoire de la colonisation et la promotion de menus végétariens dans les cantines, n'augurent donc rien de réjouissant.

Pour en savoir plus

VAN NIEUWENHUYSE Karel, «From triumphalism to amnesia. Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1945-1989)», in *Yearbook of the International Society for History Didactics*, vol. 35, 2014, p. 79 100.

VAN NIEUWENHUYSE Karel, «Increasing criticism and perspectivism: Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1990-present)», in *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture*, vol. 36, 2015, p. 183 204.

WIRTH Laurent, «L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire. De nouvelles perspectives», in *Hommes et migrations*, n° 1295, 2012, p. 102 109.

1. Gosselain Olivier et Piette Valérie, «Mais qui se soucie encore de la colonisation?», in *La Libre Belgique*, 28 septembre 2007. Idem.
2. Hirtt Nico, Seront-ils des citoyens critiques ? Enquête auprès des élèves de fin d'enseignement secondaire en Belgique francophone et flamande, Bruxelles, APED, 2008, p. 33.
3. Le référentiel de sciences humaines (histoire et géographie) des humanités professionnelles et techniques a été modifié en 2014; il ne préconise plus que l'étude, au deuxième degré, du moment clé «Colonisation européenne au XIXe s. Décolonisation».
4. Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999, p. 5 et 8.
5. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25203&navi=2440>, consulté le 11/10/2017.
6. Adam Stéphane, «Le fait colonial et les cours d'histoire en Fédération Wallonie-Bruxelles», in Soieresse Njall Kalvin et al., *La lutte contre les discriminations au regard de l'histoire et de la mémoire coloniales : état des lieux, Bruxelles, Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations*, 2012, p. 29-30.
7. Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement. Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Programme d'études. Histoire. 466/2015/240. Enseignement secondaire et ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2e et 3e degrés, Bruxelles, 2015.
8. Fèbvre Lucien, *Leçon d'ouverture à la Faculté des Lettres de Strasbourg*, Strasbourg, 1919.
9. «Peut-on dire, comme Emmanuel Macron, que la colonisation est un 'crime contre l'humanité?'», in *Le Monde*, 16 février 2017.

« Nul doute aussi qu'il s'agit là d'outils fondamentaux pour réfléchir aux généalogies coloniales des discriminations racistes et des inégalités actuelles, ainsi qu'aux effets de résonance de ce passé dans une série de contextes néo et postcoloniaux. »

Claudine Marissal, historienne au Centre d'Archives et de Recherches pour l'Histoire des Femmes (AVG-CARHIF)¹

Enseigner l'histoire des femmes à l'école : un défi...

Femmes absentes du cours d'histoire ou si elles apparaissent, stigmatisées... Comment une fille se construit-elle avec ce vide dans son passé ? Comment les élèves, filles et garçons, interprètent-ils ce silence ? Comment déconstruire les préjugés et montrer le rôle conjoint des hommes et des femmes dans l'histoire politique, économique, sociale, familiale, culturelle ou religieuse ?



Docteure en Histoire de l'Université Libre de Bruxelles, les recherches de **Claudine Marissal** portent surtout sur l'histoire de la protection de l'enfance et l'histoire des femmes et du genre. Attachée au Centre d'Archives et de Recherches pour l'Histoire des Femmes, elle est co-auteure de plusieurs outils pédagogiques qui proposent une série d'idées et de documents originaux pour enseigner le genre en classe.

L'école est sans conteste un lieu important de socialisation de la jeunesse. Comme le souligne le décret-Mission fixé en 1997, l'enseignement doit former les élèves « à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste » et doit leur assurer « des chances égales d'émancipation sociale »². Le cours d'histoire vise quant à lui à aider les jeunes « à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière »³, et doit notamment leur apprendre à identifier « les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent ». Le genre s'impose donc comme une évidence.

Une vision stéréotypée des femmes

Pourtant, aujourd'hui encore, l'école contribue de diverses manières au maintien d'une vision stéréotypée des rôles féminins et masculins qui restreint les modèles identificatoires des filles et des garçons. Le cours d'histoire n'échappe pas à ce constat. Comme le souligne une

recherche menée en 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles, les rôles joués par les femmes figurent rarement dans les manuels d'histoire, « qu'il s'agisse de leur rôle dans la vie sociale [...], l'évolution de la société [...] ou leur rôle personnel. À quelques exceptions près [...], les personnalités féminines remarquables, les femmes scientifiques, femmes de pouvoir ou révolutionnaires qui ont bien existé sont généralement absentes des manuels ». Cette recherche relève aussi que les femmes présentes sont souvent « stigmatisées » (cruelles, intrigantes, perfides...) ou « montrées dans des attitudes contraires à la maîtrise requise pour participer au pouvoir politique » (peureuses, frivoles, facilement gagnées par les émotions, les passions)⁴.

Cette situation n'est pas propre à la Belgique. En 2010, une enseignante dresse le même constat pour l'association française N'autre école: « Je n'ai jamais à ce jour, dans un livre d'Histoire, trouvé trace des luttes des femmes, d'exemples de femmes ayant pris leur

sort en main ou si peu. Si peu qu'elles font figure d'exception. Les femmes ne semblent avoir traversé les siècles que pour perpétuer l'espèce humaine. Pas de rôles importants, pas d'écrits, pas de droits civiques ou politiques. Comment une fille se construit-elle avec ce vide dans son passé ? »⁵. Cette dernière question doit en effet être posée. Comment les élèves, filles et garçons, interprètent-ils ce silence ? Pour beaucoup sans doute, en attribuant aux femmes des rôles domestiques et familiaux, passifs et immuables, qui ne valent pas la peine d'être relevés...

Très dynamiques depuis les années 1970, les recherches en histoire des femmes et du genre ont pourtant depuis longtemps bousculé ces clichés. Elles ont prouvé que les femmes et les hommes ont construit ensemble la société dans laquelle ils vivent. Elles ont aussi montré qu'il n'est pas indifférent de naître femme ou homme. Dans chaque société, à chaque époque, le sexe détermine d'emblée un statut très contrasté dans toutes les classes sociales.

Comment expliquer dès lors



British suffragettes demonstrating for the right to vote in 1911, Johnny Cyprus

que l'histoire des femmes ait autant de difficultés à trouver sa place à l'école ? La réponse est certainement multiple. Il convient d'invoquer le cloisonnement entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement : la vulgarisation est un exercice difficile, et la transmission des connaissances ne se fait pas de manière spontanée. Il convient aussi de relever le manque d'incitants officiels : en 2015, le genre ne figure toujours pas explicitement dans les programmes officiels du cours d'histoire. Enfin, il faut sans doute surtout incriminer la barrière idéologique. Parler d'égalité des sexes à l'école demeure une question très sensible, à même de mobiliser fantasmes sur l'inversion des genres et fortes résistances.

Un sujet polémique

Évoquer le genre en classe n'est dès lors pas chose aisée, et suscite encore trop souvent la condescendance, voire carrément la polémique : les femmes ne seraient-elles pas « par essence » différentes des hommes ? Les inégalités ou les disparités constatées dans la vie quotidienne ne seraient-elles pas inéluctables et naturelles ? A quoi bon les étudier ? L'enseignante française Frédérique El Amrani s'inquiète des « regards goguenards » de ses élèves masculins lorsque qu'elle évoque les limites du suffrage de 1848 improprement qualifié d'universel : ils « lèvent les yeux au ciel et attendent plus ou moins patiemment que

passe ma lubie, ma marotte, mon 'urticaire' féministe... L'histoire des femmes n'est pas pour eux un sujet 'sérieux' et je désespère de les convaincre un jour que le mouvement féministe est aussi digne de leur intérêt que le mouvement ouvrier⁶ ». On peut comprendre que les enseignant-e-s, confronté-e-s au quotidien à la difficulté d'enseigner, évitent d'aborder ce sujet sensible. Et pourtant, parler librement et sereinement des hommes et des femmes et des discriminations sexuées ne peut que contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire et égalitaire. Il faut donc encourager l'école dans cette démarche, en proposant notamment des outils novateurs et aisés à mettre en œuvre en classe.

Un exemple d'outil pour aborder ces questions

C'est le défi que le Centre d'Archives et de Recherches pour l'Histoire des femmes a décidé de relever en 2013 en partenariat avec le Département de didactique de l'Histoire de l'ULB. Publié aux éditions Labor Education, le livre *Femmes et hommes dans l'histoire* : un passé commun propose, pour une série de sujets figurant au programme d'histoire de l'Antiquité et du Moyen Âge, des leçons modèles qui englobent le passé des hommes, mais aussi celui des femmes. Au moyen de nombreuses images et citations originales, il fait émerger des femmes qui, aux côtés des hommes, participent

à la vie sociale, travaillent, gouvernent, écrivent et contestent : déesses, prêtresses, puissantes, paysannes, marchandes, artisanes, suzeraines, bourgeoises, ouvrières, savantes... restées longtemps dans l'ombre d'une histoire écrite et racontée au masculin. Il entend ainsi détricoter les préjugés et montrer le rôle conjoint des hommes et des femmes dans l'histoire politique, économique, sociale, familiale, culturelle ou religieuse.

Cette histoire mixte évite le piège d'une histoire des femmes dissociée de l'histoire générale, que l'enseignant-e abordera uniquement s'il/elle en a le temps et en éprouve l'envie. Elle met aussi en avant la diversité du groupe social « femmes » car, tout comme les hommes, les femmes n'ont bien entendu jamais formé un groupe uniforme : la femme esclave, la travailleuse libre ou la femme aristocrate n'ont pas partagé le même destin. Ce livre pédagogique évoque en réalité les mécanismes d'exclusion dans leur ensemble, qu'ils frappent les hommes ou les femmes. Cette confrontation permet des comparaisons stimulantes qui ne pourront laisser les élèves indifférents. N'est-ce finalement pas ainsi que très légitimement, dans le respect du passé, l'histoire aurait toujours dû s'écrire et s'enseigner ?

Exemplatif, conçu en parfait accord avec les finalités de l'enseignement tel qu'il se conçoit aujourd'hui, salué au printemps 2015 par la Commission pour l'égalité entre



British suffragettes demonstrating f En 1966, les travailleuses de la FN d'Herstal se mettent en grève pour obtenir l'égalité salariale (photo extraite du Fonds Desarcy-Robyns - Musée de la Vie wallonne) or the right to vote in 1911, Johnny Cyprus

les femmes et les hommes du Conseil de l'Europe comme une bonne pratique pour promouvoir une éducation exempte de stéréotypes de genre, ce nouvel outil pédagogique espère motiver les professeurs d'histoire à insérer le genre dans leurs cours, et par là-même enrichir à l'école la réflexion sur la construction d'une société égalitaire et démocratique. Car, comme le souligne l'historienne et enseignante française Annie Rouquier, qui a milité pour une réforme des cours d'histoire à l'école secondaire en France, « C'est cette historicisation qui peut faire acquérir la conviction que l'évolution est possible, que rien n'est déterminé ; elle autorise l'utopie de l'égalité.⁷»

1. Cet article est paru une première fois en août 2015, pour La Fonderie.
2. Art. 6 du Décret du 24/7/1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *Moniteur belge*, 23/9/1997 p. 24654.
3. Ministère de la Communauté française, Enseignement secondaire de plein exercice ; humanités générales et technologiques ; enseignement secondaire général et technique de transition : programme d'études du cours d'histoire. Deuxième et troisième degré (Doc. 50/2000/247), p. 1.
4. A. Adriaenssens, D. Kupperber, *Sexes & manuels: promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires*, Bruxelles, FWB, 2012, p. 80.

5. « Fille = garçon ? À société sexiste, école sexiste », N'autre école. Revue de la Fédération CNT des travailleurs de l'Éducation, mars 2010 [www.cnt-f.org/nautreecole/?Fille-garcon-A-societe-sexiste: consultation août 2015].
6. F. El Amrani, « Par ailleurs, les femmes... ou la place des femmes dans l'enseignement de l'histoire » in H. Latger, J.-F. Wagniar (dir.), *Des femmes sans histoire ? Enseignement en Europe*, Metz, Nouveaux Regards, 2005, p. 34.
7. A. Rouquier, *Histoire des femmes / Femmes dans l'histoire : quelques documents pour un enseignement secondaire mixte*, 2004, p. 7.

Femmes et hommes en guerre, 1914-1918

Réalisé par le Carhif, cet outil pédagogique offre aux enseignant-e-s des suggestions pour intégrer la dimension de genre dans leurs cours sur la Première Guerre mondiale. Le dossier contient 15 fiches didactiques à mobiliser en classe (consignes pour les élèves et petites synthèses basées sur les recherches les plus récentes sur la guerre) et des dizaines de documents originaux (affiches, cartes postales, photos, lettres, chansons, statistiques, extraits de publications récentes sur la guerre ...).

L'outil est disponible gratuitement en version pdf sur le site du CARHIF : www.avg-carhif.be



Enseigner le judéocide: un témoignage professionnel

J'entends parfois dire que la Deuxième Guerre mondiale ne serait plus guère étudiée dans les écoles secondaires ou que, face à l'opposition de certains jeunes pétris de préjugés antisémites et/ou séduits par des thèses négationnistes, des professeurs d'histoire renonceraient à aborder en classe la question du sort réservé aux Juifs¹ par les nazis et leurs complices durant la Seconde Guerre mondiale.

Je n'en sais rien moi-même et, à ma connaissance, il n'existe aucune étude permettant de confirmer ou de quantifier ces affirmations. Je me contenterai donc ici de témoigner de ma propre pratique en la matière et des conceptions pédagogiques qui la motivaient.

J'ai enseigné l'histoire dans le secondaire de 1975 à 2017, ces vingt dernières années dans le même athénée d'un quartier populaire de la région bruxelloise. Sa population scolaire est très multiculturelle mais à dominante « arabo-musulmane ».

J'introduisais l'histoire de la persécution des Juifs par les nazis et leurs complices en sixième année dans le cadre plus général d'un cours consacré à l'étude de l'extrême droite dans l'Entre-deux-guerres (avec une place prépondérante pour l'étude du nazisme et de l'État nazi) et d'un cours sur la Deuxième Guerre mondiale. Le génocide des Juifs était étudié en tant qu'aboutissement de la politique antisémite de l'État nazi.

Cette partie du cours s'appuyait principalement sur l'étude d'extraits du « Mein Kampf » d'Adolf Hitler et d'autres textes nazis, ainsi que sur le film documentaire « La race des Seigneurs » (de la Série « Le Siècle des Hommes ») qui retrace l'évolution de la politique raciale de l'État nazi, non seulement à l'encontre des Juifs mais aussi des handicapés mentaux et physiques ainsi que des Tsiganes. S'ajoutaient généralement à cela soit une rencontre avec un(e) ancien(ne) résistant(e) rescapé(e) des camps de la mort (devenus malheureusement de plus en plus rares), soit une visite au camp de concentration de Breendonk et au Musée « Kazerne Dossin² » à Malines.

Réticences et préjugés

Chaque année, à l'occasion d'analyses de textes nazis antisémites, les propos ou écrits de certains élèves témoignaient de leurs préjugés à l'encontre des Juifs : ils donnaient a priori raison à ces textes dans lesquels les Juifs sont décrits comme riches, puissants, unis et organisés dans le but de dominer le monde.

Certains exprimaient parfois des réticences quand étaient abordés la persécution des Juifs et le judéocide : « Pourquoi encore en parler ? » « On en parle trop ! » « Y a pas qu'eux ! ».

D'autres, ou les mêmes, apparaissaient influencés par des thèses négationnistes et/ou s'indignaient face à la mise hors-la-loi des auteurs négationnistes.



Michel Staszewski est professeur d'histoire retraité, formateur d'enseignant-e-s, ancien collaborateur scientifique du Service des sciences de l'éducation de l'ULB.

Enseigner l'histoire aux adolescents : Démarches socio-constructives de Bernard Rey et de Michel Staszewski, 2010

Comment préparer les élèves du secondaire à devenir des citoyens actifs d'une société démocratique ? Telle est la préoccupation majeure de l'enseignement de l'histoire en France, en Belgique, au Québec ou en Suisse. L'ouvrage *Enseigner l'histoire aux adolescents* s'impose comme un outil idéal pour atteindre cet objectif.



Film documentaire « La race des Seigneurs » (de la Série « Le Siècle des Hommes », France, 1996)

Quand Adolf Hitler accède au pouvoir, en janvier 1933, peu de gens prennent ses menaces au sérieux. On pense que ce petit homme falot et prétentieux va échouer ou, tout au moins, mettre de l'eau dans son vin. Pourtant, en quelques mois à peine, le Führer posera les fondements du totalitarisme, engageant petit à petit la bureaucratie allemande, puis l'Allemagne tout entière, dans l'élimination industrielle des Juifs et de ceux qu'il désigne comme « sous-hommes ». beEnseignement d'Excellence. Avis no 3 du Groupe central, Bruxelles, 7 mars 2017, p. 285.

« Je profitais également d'une autre opportunité : le caractère multiculturel des groupes d'élèves qui m'étaient confiés. »



Considérer l'expression de préjugés antisémites comme des opportunités pédagogiques

Je suis un enseignant constructiviste³. Ceci implique que je considère qu'on apprend à partir de et « contre » ce qu'on sait déjà ou ce qu'on croit savoir. Pour les constructivistes, apprendre c'est se transformer : c'est déconstruire sa représentation mentale initiale d'un objet de savoir pour en construire une nouvelle, plus en accord avec les données scientifiques en la matière. Je considérais donc l'expression des réticences et préjugés des élèves comme des opportunités pédagogiques. Voilà pourquoi, pour pouvoir les combattre, j'en favorisais l'explicitation.

Un atout à cet égard est le fait que je sois juif moi-même, ce que je ne manquais pas de rappeler pour ceux des élèves qui l'auraient oublié. Je le faisais pour amener les élèves à mettre leur représentation DU juif à l'épreuve de la réalité d'UN juif que, pour

la plupart, ils fréquentaient dans le cadre scolaire depuis plus de deux années.

Je profitais également d'une autre opportunité : le caractère multiculturel des groupes d'élèves qui m'étaient confiés. Car beaucoup d'entre eux vivent au jour le jour, y compris au sein de leur école et de leur classe, les conséquences pénibles des préjugés négatifs que nourrissent à leur égard des personnes appartenant à d'autres communautés que celle dont ils sont issus. Et, comme chacun d'entre nous, ils nourrissent eux-mêmes des préjugés à l'encontre de membres de communautés qu'ils connaissent mal. Le fait que le cours consacré à l'étude des mouvements et partis de type fasciste dans l'Entre-deux-guerres était immédiatement suivi d'une comparaison avec les idées diffusées par l'extrême droite contemporaine favorisait leur implication personnelle et donc leur prise de conscience de la mécanique raciste.



Les Héritiers, Marie-Castille Mention-Schaar, 2014

L'expression, en classe, de préjugés antisémites devenait ainsi l'occasion d'un travail de fond sur le racisme, très impliquant pour les élèves.

En parle-t-on trop ?

Que nous indique le fait que des élèves rechignent au départ à s'intéresser aux persécutions dont les Juifs ont été victimes en Europe dans les années 1930 et 1940 en disant qu'« on en parle trop » ?

Principalement deux choses selon mon expérience :

- « On en parle trop ! », parfois suivi de « Y a pas qu'eux ! », révèle un sentiment sous-jacent que les élèves expriment plus ou moins clairement si on leur en donne l'occasion : pourquoi les médias et l'Ecole consacrent-ils tant de place à ces persécutions passées et s'intéressent-ils si peu aux discriminations dont nous souffrons (en tant que Noirs, Arabes, Musulmans, pauvres...). Pour pouvoir s'intéresser à la

souffrance de l'Autre, j'ai besoin qu'on reconnaisse la mienne.

- Ces paroles peuvent aussi parfois s'expliquer par le fait que certains élèves particulièrement sensibles à la cause palestinienne ont conscience du fait que les dirigeants israéliens et leurs soutiens extérieurs instrumentalisent l'antisémitisme (en exagérant souvent l'importance de ses manifestations actuelles) et la mémoire du judéocide pour justifier la politique discriminatoire menée à l'égard des Palestiniens.

Comment contrecarrer l'influence des idées négationnistes ?

Dans l'espace francophone, les discours et écrits négationnistes et, tout particulièrement, les idées contenues dans le livre de Roger Garaudy, « *Les mythes fondateurs de la politique israélienne* »⁴ connaissent un incontestable succès auprès d'un certain nombre de jeunes musulmans. Comment l'expliquer ?

Au travers des médias de

masse, dont les informations privilégient le plus souvent les aspects les plus violents de ce conflit au détriment des analyses, le conflit israélo-palestinien apparaît généralement comme une guerre opposant deux ethnies, voire les adeptes de deux religions. Il en résulte que nombre de jeunes musulmans et plus encore ceux qui se sentent liés à la culture arabo-musulmane, ont spontanément tendance à se sentir particulièrement concernés par ce drame et à prendre parti pour leurs « frères » palestiniens opprimés par « les Juifs ». Et quand des auteurs développent la thèse d'un complot international visant à légitimer, au nom d'un génocide « inventé », une politique vécue par ces jeunes comme profondément injuste, il n'est pas étonnant qu'ils réussissent à séduire un certain nombre d'entre eux, scandalisés par l'impunité dont bénéficie sans cesse l'« État des Juifs ».

Comment dès lors combattre efficacement ce fantasme ?

Une loi liberticide

En 1995, le Parlement fédéral belge a adopté une loi qui permet de condamner en justice quiconque « *nie, minimise grossièrement, cherche à justifier ou approuve le génocide commis par le régime national-socialiste allemand pendant la deuxième guerre mondiale* ».

Je considère cette loi comme liberticide parce qu'elle donne le pouvoir aux juges de restreindre la liberté scientifique des historiens. J'estime qu'un juge n'a pas à déterminer « où cessent le caractère scientifique de la recherche et le souci d'objectivité dans l'information ». Je rejoins en cela les dix-neuf historiens français, (rejoins par des centaines d'autres) qui ont créé en décembre 2005 l'association « Liberté pour l'histoire », en publiant un manifeste dans lequel on trouve la prise de position suivante : « *L'histoire n'est pas un objet juridique. Dans un État libre, il n'appartient ni au Parlement ni à l'autorité judiciaire*

de définir la vérité historique »⁵.

Mais je voudrais surtout insister ici sur les effets anti-pédagogiques d'une telle loi.

Tout d'abord, elle permet aux négationnistes poursuivis en justice d'endosser, avec un indéniable succès, le rôle de martyrs, victimes d'une « chasse aux sorcières ».

Elle contribue aussi à renforcer auprès de certains jeunes la croyance, fruit de leurs préjugés, en un complot visant à cacher la vérité « au profit des sionistes » voire « des Juifs ».

Pire encore, tout individu séduit par des discours ou des écrits négationnistes et qui exprimerait son accord avec de telles idées en présence de témoins est, du fait de cette loi, susceptible d'être poursuivi en justice. Cette stigmatisation est un obstacle sérieux à toute action pédagogique car elle est de nature à diviser sur cette question, de manière manichéenne, les gens en deux camps : les « bons » (qui seraient exempts de préjugés racistes et non tentés par les thèses négationnistes) et les « mauvais » (d'irréductibles racistes, admirateurs du Troisième Reich). Ce qui devrait logiquement entraîner le refus des enseignants de débattre avec ces « hors-la-loi » et le refus des jeunes ainsi stigmatisés de dialoguer avec ceux qui les considèrent comme des délinquants et non pas comme des personnes qui seraient dans l'erreur, du fait de leur ignorance et de leurs préjugés.

J'estime que l'attitude qui consiste à stigmatiser ceux qui expriment leur adhésion aux thèses négationnistes tout en refusant de dialoguer avec eux quand l'occasion se présente, ne contribue pas à lutter contre ce type de préjugés mais, au contraire, à les ancrer en eux.

Pour combattre efficacement les idées négationnistes, il est nécessaire de distinguer les quelques producteurs de ces idées (leurs auteurs) de ceux, beaucoup plus nombreux, qui,

du fait de leurs préjugés, sont séduits par elles. Car s'il est sans doute vain d'envisager une action éducative vis-à-vis de personnes qui ont fait de ces thèses leur (ou un de leurs) « fonds de commerce », je peux témoigner du fait que les préjugés des nombreuses personnes qui ont à un moment été séduites par ces idées peuvent être combattus efficacement par une action éducative.

Dans le cadre scolaire, il suffit pour cela :

1° comme pour les préjugés de type antisémite, de permettre l'expression en classe de questions ou d'affirmations témoignant de l'intérêt ou de l'attrait pour les thèses négationnistes, sans porter de jugement sur les élèves qui les expriment ;

2° de faire au besoin, avec les élèves, l'analyse d'extraits de textes négationnistes pour leur permettre de comprendre comment ces discours sont construits et les préjugés qu'ils trahissent ;

3° de fournir aux élèves ou, mieux, de leur faire chercher par eux-mêmes les réponses aux questions qu'ils se posent sur la réalité du judéocide au moyen de documents de toutes sortes (écrits, photos, films, objets authentiques), de témoignages (vivants ou enregistrés), de visites ;

4° d'accueillir positivement tout questionnement des élèves suscité par l'une ou l'autre des activités réalisées dans le cadre de ce cours. Exemples : des questions portant sur d'autres génocides ou d'autres formes de discrimination.

Pour conclure

L'approche pédagogique que je viens de décrire a porté chaque année ses fruits malgré les réticences et préjugés que certains jeunes manifestaient au départ. Toutes les questions et objections exprimées par les élèves étaient accueillies sans tabou et sans jugement, traitées dans une approche historique

(recherche, analyse et critique des diverses sources d'information) et soumises au débat. Plus les élèves recevaient des réponses argumentées à leurs questions, plus ils recevaient des informations quant à la réalité de la politique raciste du Troisième Reich, plus ils éprouvaient de l'empathie pour les victimes et plus ils se sentaient concernés étant pour la plupart eux-mêmes victimes de préjugés et de discriminations.

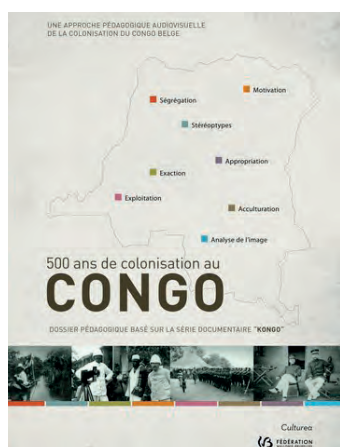
1. J'écris « Juif » avec une majuscule pour indiquer que, dans ce contexte, il n'est pas uniquement question des personnes de religion juive mais de toutes celles qui ont été considérées « de race juive » par les nazis même si elles n'étaient ni croyantes, ni pratiquantes. Art. 6 du Décret du 24/7/1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Moniteur belge, 23/9/1997 p. 24654.
2. De 1942 à 1944, la caserne Dossin fut utilisée par les occupants allemands comme lieu de regroupement des Juifs et des Tsiganes en vue de leur déportation vers Auschwitz, à la fois camp de concentration et centre d'extermination. Moins de 5 % des plus de 25.000 déportés ont survécu.
3. Cf. REY, B. et STASZEWSKI, M., *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, de Boeck, 2010 (2e édition).
4. Publié en 1995 aux éditions de la Vieille Taupe. Roger Garaudy appuie habilement son propos sur de nombreuses citations, le plus souvent sorties de leur contexte, n'hésitant pas à en dénaturer le sens et à tirer d'abusives conclusions générales à partir de l'un ou l'autre cas particulier. Pour plus de détails concernant les procédés utilisés par les auteurs

d'écrits négationnistes, lire, par exemple, STEINBERG, M. *Les yeux du témoin et le regard du borgne. L'histoire face au révisionnisme*, Les éditions du cerf, Paris, 1990 ou le site Internet « Pratique de l'histoire et dévoiements négationnistes » (www.phdn.org).

5. Le texte complet de ce manifeste (« L'Appel du 12 décembre 2005 ») est disponible sur le site Internet de l'association « Liberté pour l'histoire ».

« J'estime que l'attitude qui consiste à stigmatiser ceux qui expriment leur adhésion aux thèses négationnistes [...] ne contribue pas à lutter contre ce type de préjugés mais, au contraire, à les ancrer en eux. »

pour aller plus loin



Dossier pédagogique

Congo

À partir de la série documentaire Kongo, qui retrace 500 ans de colonisation belge au Congo, l'association Cultures, en collaboration avec la Loterie Nationale et la ministre de l'Enseignement obligatoire, a conçu une valise pédagogique qui permet d'aborder ces problématiques en classe d'histoire. L'originalité du projet tient au fait que la démarche pédagogique s'articule autour d'archives filmées de l'époque coloniale. Le procédé permet, d'une part, d'illustrer et d'aborder la colonisation au Congo et son indépendance dans le cadre des cours d'histoire du secondaire supérieur, d'autre part, d'entamer une réflexion, avec les élèves, autour de l'analyse de l'image.

Plus d'infos : www.eklektik.be

Congo/Belgique 1955-1965. Entre propagande et réalité, A. Cornet et F. Gillet

Basé sur un abondant matériau photographique, cet ouvrage jette un regard critique sur la fin de la période coloniale et sur les premières années de l'indépendance de l'État congolais. À travers des aspects du quotidien mais aussi les événements politiques, les auteures s'in-

terrogent sur la représentation de la réalité coloniale et post-coloniale à la fois par le biais des photos de propagande mais aussi de collections privées inexplorées à ce jour.

Une brève histoire de l'immigration

Intitulée «Une brève histoire de l'immigration», celle-ci aborde plusieurs aspects : les vagues d'immigration de l'après-guerre guidées par le besoin de main-d'œuvre, l'impact de la construction européenne, l'émergence de la préoccupation de fermer les frontières, la question de l'intégration, l'entrée de la problématique religieuse dans les débats, ou encore la banalisation de l'exclusion dans certains discours politiques et médiatiques.

www.egalite.cfwb.be

Des Femmes dans l'Histoire en Belgique, depuis 1830

Dépourvues de droits, absentes des lieux de décisions, génération après génération, des femmes se sont soulevées contre l'injustice et ont franchi les barrières qui leur étaient imposées. Nobles, bourgeoises ou « femmes du peuple », intellectuelles ou artistes, libérales ou socialistes, croyantes ou laïques, elles ont lutté pour faire avancer la « cause des femmes », pour l'instruction des filles, pour pouvoir disposer de leur propre salaire. Pendant la première moitié du 20e siècle, sous la pression des féministes, elles vont progressivement conquérir leur autonomie. Présentes dans les mouvements pour la paix, actives dans la résistance, elles n'obtiendront le droit à la citoyenneté qu'en 1948, et il faudra encore plus de cinquante ans de luttes pour que l'égalité s'inscrive enfin dans la Constitution, en 2002.

«Garçon ou fille... un destin pour la vie? Belgique, 1830-

2000» : outils pédagogiques

Ce dossier pédagogique aborde l'histoire de la féminité et de la masculinité en Belgique au XIX et XX^e siècle. Il s'adresse à tous les enseignant-e-s en sciences humaines de l'enseignement secondaire, mais certains exercices conviennent aussi aux élèves de l'enseignement primaire.

Les Yeux du témoin et le regard du borgne : l'histoire face au révisionnisme, M.

Steinberg, 1990, Cerf.
Le journal du docteur Kremer,



médecin SS d'Auschwitz d'août à novembre 1942, livre un témoignage oculaire sur les crimes nazis. Ce document fut au centre de la polémique provoquée par l'historien révisionniste R. Faurisson entre 1978 et 1981. M. Steinberg reprend le dossier.

La Belgique docile, R. Van Doorslaer (dir.), E. Debruyne, F. Seberechts, N. Wouters. 2007, Editions Luc Pire.

Ce rapport de recherche du CEGESOMA revient sur les autorités belges et la persécution juive pendant la Seconde Guerre mondiale. Les conclusions de cette étude démontrent que les

autorités belges se sont montrées conciliantes vis-à-vis de la politique raciale menée par l'Occupant nazi à l'encontre de la population juive.



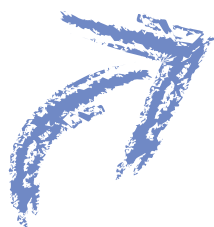
Les Héritiers, M.-C.

Mention-Schaar, 2014

Basé sur une histoire vraie, ce film revient sur le travail d'une professeure qui décide de faire passer un concours national, ayant pour thème «Les enfants et les adolescents dans le système concentrationnaire nazi», à des élèves qui ont depuis longtemps décroché du système scolaire.

L'enfant préféré, chance ou fardeau ?

Avez-vous un enfant préféré ? La question choque dans une société qui prône l'égalité entre les enfants d'une même famille. La réponse est immédiate : « Un enfant préféré ? Moi jamais ! Chez les autres, c'est évident ! Mais pas de cela chez moi... » Petits points de suspension, pause respiratoire des parents après cette dénégation spontanée, puis le doute s'installe, la réflexion peut commencer. Et si, cependant, la préférence venait se nicher dans des câlins prolongés, des avantages, des mots doux réservés à l'un des enfants ?



Claudine Paque enseigne la communication et les métiers du livre depuis 2005 à l'Université de Nantes en France, elle est chef de ce département. **Catherine Sellenet** est professeure des Universités en sciences de l'éducation, psychologue clinicienne, docteure en sociologie, titulaire d'un master 2 de droit, et chercheuse au CREN à l'Université de Nantes.

La question méritait mieux qu'un refus lapidaire, et cinquante-cinq adultes (jeunes et parents) se sont prêtés au jeu de l'introspection, cherchant dans les arcanes du désir la trace de ce qui n'ose pas aujourd'hui se dire : avoir un enfant préféré. La préférence qui accouche du fameux « chouchou » (celui qui fait ses « choux gras » selon le *Robert* historique) n'a pas toujours été interdite. On en retrouve la trace affirmée et assumée dans la Genèse, dans les contes de notre enfance. La préférence est dite alors sans culpabilité. La mémoire collective ne retiendra de ces affinités clairement exprimées par les parents que leurs conséquences : par exemple, la jalousie d'Abel et de Caïn et leur lutte fratricide. Elle oubliera que cette jalousie trouve son origine dans des différences parentales

(par exemple, Isaac préférait Esaü mais Rébecca préférait Jacob), plus ou moins visibles, plus ou moins explicites. Seul l'enfant devra dès lors, faire un effort et reconnaître sa jalousie excessive.

Les différences de statut sont cependant juridiquement admises jusqu'en 1792, sous la forme du droit d'ainesse. Aboli lors de la Révolution, puis rétabli partiellement en 1826, le droit d'ainesse disparaît définitivement en 1849. Les enfants deviennent progressivement égaux en droit, puis égaux affectivement, rendant honteuse l'idée même d'un quelconque privilège.

C'est donc avec circonspection que nos interviewés ont levé le voile de cette géographie amoureuse qui dessine des affinités, des petits privilèges,

des bonheurs et des blessures secrètes. Qu'avons-nous appris ?

La préférence est signes

La préférence est faite de multiples petits signes que chaque enfant decode. La préférence est avant tout une place distinctive autour de la table, auprès du parent. Elle se compte en centimètres gagnés, en minutes volées ; elle s'exprime par une intimité particulière tant physique que psychique. Elle est un rapproché qui certes peut devenir étouffant, aliénant, mais qui en même temps contente, valorise. La préférence est un langage amoureux, fait de mots doux. « Ma princesse », « mon petit Paul » viennent dire l'émotion qui accompagne la relation. Des avantages affectifs mais aussi matériels, une plus grande tolérance, une valorisation émer-



Le choix de Sophie, Alan J. Pakula, 1982

veillée, viennent dire combien l'enfant préféré brille dans les yeux de son parent. C'est en millimètres que se mesure la préférence, pas seulement sur un plan géographique, on l'a bien compris, mais sur le plan affectif, celle de la géographie des sentiments.

La préférence est faite d'émotions

La préférence est un élan du cœur, elle est aussi pour l'enfant qui n'est pas le préféré une douleur muette, un non-dit qui protège la cohésion familiale. De cet enfant, on dira parfois qu'il est jaloux, qu'il se trompe, que rien de tout cela n'existe, mais lui sait, il voit, calculant, quantifiant tout ce qui distingue.

Un enfant préféré, pourquoi ?

Préférer l'un de ses enfants

ne veut pas dire ne pas aimer les autres. Nous aurions tort de confondre les deux notions. La préférence est distinction, placement au-dessus des autres, elle ne signifie pas l'oubli des autres enfants. Le Robert historique date l'apparition du participe passé *préféréré* en 1360, puis substantivé (1711) en parlant d'une personne chérie, mieux aimée. Le nom tiré du verbe, *préférence* (1361) n'a en ancien français que le sens de «supériorité, haute qualité d'une chose», l'ordre de préférence désignant la liste des préséances (1469). Dans la seconde moitié du XVIe, *préférence* a pris les significations de marque particulière d'estime, d'affection donnée à quelqu'un (1559) et de jugement ou sentiment par lequel on place une personne ou une chose au-dessus des

autres (1611). Arrêtons-nous sur ces définitions pour déjà repérer quatre points utiles à notre propos : l'idée de supériorité du préféré, l'idée de classement, l'idée de qualité singulière, dont serait dotée la personne préférée, l'idée de marque particulière d'affection qui lui échoit.

Complexe, la préférence a plusieurs causes dont l'amour de Soi, l'amour du même. Cet enfant qui ressemble tant au parent séduit, la ressemblance pouvant être physique ou psychique. L'enfant élu est parfois le premier enfant, celui qui vous fait devenir parent, avec lequel l'aventure commence. Ou bien il est le dernier, celui qui termine une époque de la vie, celle de la procréation. Il est aussi le garçon ou la fille tant attendu(e) dans une fratrie de même sexe. Il est enfin le plus vulnérable (préfé-

rence liée au handicap) ou au contraire celui qui incarne tous les rêves (préférence gagnante). Il y a toujours une raison pour préférer tel ou tel enfant, mais nos contemporains n'osent plus le dire et se réfugient derrière des termes moins gênants comme celui « d'affinités », « d'attirances » ou bien parlent de « préférence inconsciente » car si elle était consciente elle serait impardonnable selon eux.

Une place enviée ou enviable ?

Enviée, la place du préféré l'est souvent, d'où l'agressivité et parfois l'apostrophe de « chouchou ! » qui désigne et exclut celui qui en est affublé. Au sein de l'école, les « chouchous » aussi existent, peut-être sont-ils les mêmes qu'au domicile familial.

Mais cette place a ses contraintes. Le chouchou sera

souvent utilisé par ses frères et sœurs comme médiateur, il devra être attentif à ne pas se couper du reste de la fratrie. Pire, il risque aussi d'être détrôné un jour, de décevoir, de moins briller dans les yeux du parent aimé. Les affres du préféré ne sont pas celles du non-préféré, mais aucune place n'est totalement la bonne. L'enfant préféré qui devient le confident du parent ou qui porte tous les espoirs en fait chaque jour le constat.

De cette aventure, l'enfant préféré en sortira néanmoins souvent vainqueur, doté d'un narcissisme conquérant. Mais il hérite aussi, en théorie, d'une charge car après avoir tant reçu il serait normal qu'il occupe une place attentive auprès de ses parents vieillissants, sous peine de devenir un fils indigne. Pour celui qui n'a pas été le préféré, la déception peut être importante, pérenne, elle peut aussi alimenter des rancœurs, contribuer à l'émergence d'un sentiment de dépréciation de soi. A contrario, le non-préféré peut se sentir plus libre dans ses choix, il peut chercher dans d'autres regards l'occasion de briller. Signalons que dans les contes de notre enfance, le préféré n'est jamais le héros de l'histoire, le héros est généralement le moins doté du conte, ses performances vont pourtant lui offrir la consécration, une revanche sur la vie.

Tous jaloux, tous chouchous ?

À ce portrait rien toutefois de systématique. Si la préférence a été présente dans les 4/5e de nos entretiens, elle n'a pas été constante et elle présente bien des dosages. Elle fluctue ou se maintient dans le temps, voire se perpétue sur les petits-enfants nés du préféré. Elle se concentre sur un parent ou est bicéphale, chaque parent préférant tel ou tel enfant. La préférence vieillit bien souvent avec les parents et une ultime fois avec la disparition de ces derniers, la fratrie se trouve alors confrontée à l'expression des émotions. Au moment de l'héritage, les anciennes blessures non cicatrisées et les attentes déçues de reconnaissance se réveillent. D'où l'émergence de multiples questions et comparaisons douloureuses: «Comment m'ont-ils aimé ? », « Pourquoi a-t-il eu la maison et moi de l'argent ? », « Comment se fait-il que cette bague lui revienne alors que j'en rêvais ? ». Et même si la loi veille à ce que les parts soient équitables, si les parts sont égales en valeur, elles le sont rarement en nature, dans la tête des enfants. La jalousie et la peur de ne pas avoir été reconnu(e) causent querelles et crises explosives.

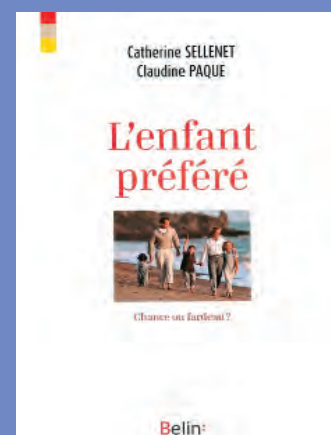
En levant le tabou des préférences intrafamiliales, nous avons découvert que derrière chaque préférence sommeille quelque chose qui nous renseigne sur l'adulte, son histoire, ses désirs, ses rêves, et cette compréhension est déjà une ouverture au dialogue. Les enfants ne sont pas génétiquement jaloux, ils le sont parce qu'ils sentent, observent, décodent les variations intimes du désir.

quement jaloux, ils le sont parce qu'ils sentent, observent, décodent les variations intimes du désir.

Nulle idée de culpabiliser les parents, tout juste de les rendre vigilants et de leur donner des clés pour décoder la géographie des sentiments. D'où une ultime interrogation concernant l'évolution actuelle de la famille. Ces préférences que nous avons vues naître, évoluer, s'exposer ou se cacher dans des fratries utérines, vont-elles exploser au sein des familles recomposées ? Deviendront-elles d'une banalité consommée et justifiée par des histoires de vie différentes ? Exacerbation ou dilution, quel sera l'horizon de ce sentiment affectif ?

Pour aller plus loin

Peu de parents osent avouer qu'ils ont une préférence ou une attirance particulière pour l'un ou l'autre de leurs enfants. Pourtant le phénomène est habituel. Les chouchous sont partout : dans la Bible, les mythes et légendes de toutes les civilisations, les contes traditionnels, les films comme *L'incompris* ou *Le choix de Sophie*, la littérature autobiographique, les romans contemporains. Quels mots, quels signes ont été utilisés de l'Antiquité à nos jours pour nommer ou suggérer la préférence ? Comment sait-on qu'on est l' élu ? Par quels avantages affectifs ou matériels se montre-t-elle ? Quelles sont les « bonnes raisons » qui expliquent ce favoritisme ? Quelles émotions génère-t-il du côté des non-préférés, des chouchous, des parents ? Comment évolue-t-il au fil du temps ?



CATHERINE SELLENET,
CLAUDINE PAQUE,
L'enfant préféré.
Chance ou fardeau ? Belin, 2013.

Maria Montessori, femme hors du commun

Basée sur l'expérience et l'observation, la pédagogie de Maria Montessori propose une éducation, non plus axée sur une simple transmission de savoirs, mais plutôt sur l'accompagnement du développement de l'enfant. Reconnue de son vivant au niveau international, certains aspects de son approche ont marqué l'école telle qu'on la connaît aujourd'hui, et nombre d'enseignant-e-s s'appuient encore sur ses préceptes.

Les grand-e-s pédagogues et leurs idées, clés pour l'école ?

Dans le cadre de notre dossier sur les pédagogies alternatives, publié en mai 2016 (voir notre site : www.ligue-enseignement.be), nous faisons un tour d'horizon des 4 pédagogues les plus renommé-e-s du siècle dernier : Freinet, Montessori, Steiner et Decroly. Dans les prochains numéros d'Éduquer, nous avons souhaité pousser la réflexion, en consacrant un article à chacun-e d'eux, afin de mettre en exergue les principales caractéristiques de leurs pédagogies ; avec, en filigrane, une invitation à s'interroger : Quel est le rôle de l'école ? Qu'est-elle supposée apprendre aux élèves et comment ? Comment entretenir et stimuler la motivation des élèves ? Quelle attitude pour l'enseignant-e ?

Née en 1870 en Italie, Maria Montessori a été la première femme de son pays à devenir médecin, c'est dire comme elle a dû se montrer déterminée et courageuse pour braver les préjugés et interdits de l'époque. Dans le cadre de ses études, Maria Montessori s'occupe d'enfants dits « attardés ». Commence alors pour elle toute une réflexion sur le type d'organisation qui puisse leur permettre de retrouver à la fois « une place dans la société et leur dignité d'être humain »¹. Elle s'inspire des travaux de ses confrères français, Jean Itard² et Edouard Seguin, pour élaborer des méthodes et du matériel d'enseignement adaptés. C'est un grand succès, qui lui assure une certaine reconnaissance : elle devient professeur à l'université et donne des conférences à Rome, puis Paris.

A 36 ans, elle fonde son école : « la Casa dei bambini – la Maison des Enfants », dans un quartier défavorisé de Rome. Nous sommes en 1907, c'est enfin l'occasion pour elle de tester ses théories auprès d'enfants sans handicap : « *Surprise par les capacités de concentration*

et d'autodiscipline des jeunes enfants, elle multiplie les expériences et les découvertes positives. Elle observe ainsi que les enfants ont besoin d'ordre, de choisir librement leurs activités, de pouvoir répéter celles-ci aussi longtemps que bon leur semble et autant de fois qu'ils le souhaitent... »³.

Les enfants s'y développent d'une façon extraordinaire, et l'expérience, relayée par la presse, vaut bientôt à Maria Montessori une renommée internationale. Une deuxième école s'ouvre dans un autre quartier pauvre de Rome : « *Les visiteurs continuent d'affluer. Ils découvrent des enfants libres, heureux, ouverts et capables d'écrire à quatre ans* ». Mais comment s'y prend-elle ?

Le recrutement de professeurs de religion islamique et leur statut

Maria Montessori a élaboré une pédagogie qui repose à la fois sur des bases scientifiques, notamment via l'observation des enfants, et aussi sur des valeurs philosophiques et éducatives.

L'un de ses concepts-clés : l'enseignement et l'éducation ne sont pas une transmission

de savoirs, mais l'accompagnement du développement de l'enfant. Chaque enfant est un être unique et considéré dans sa globalité. L'éducation doit être comprise comme une « aide à la vie » et l'école doit contribuer au développement du potentiel humain.

Montessori innove en mettant l'accent sur deux pôles : créer un environnement favorable aux apprentissages et instaurer une relation pédagogique basée sur la confiance et le soutien bienveillant.

L'environnement de la classe est soigneusement pensé et organisé. Le mobilier est adapté à la taille de l'enfant, ce qui est tout à fait révolutionnaire pour l'époque. Le matériel pédagogique est lui aussi mis à portée de sa main et de sa vue, pour qu'il puisse le choisir et le prendre librement de lui-même. A noter que c'est Maria Montessori, elle-même, qui a développé le matériel d'apprentissage, dans des matériaux de bois ou tissus agréables à toucher et manipuler. Ceci est fondamental : le matériel est conçu pour que l'enfant puisse l'explorer en toute sécurité, avec ses 5 sens.



Montessori : outils didactiques 1913-1935, meubles et architecture, éditions Prestel

L'enfant qui a besoin de bouger peut se déplacer dans la classe, à condition qu'il fasse le moins de bruit possible. Quand il a besoin de parler, il peut également le faire à voix basse, pour ne pas perturber l'ambiance de travail. Chaque enfant a ainsi la possibilité de respecter ses besoins, son rythme, tout en apprenant à respecter ceux des autres.

Autre caractéristique : la quasi-totalité du matériel Montessori offre à l'enfant la possibilité de vérifier par lui-même où il se situe dans son apprentissage. Une « tour » d'éléments en bois qui tombe, c'est l'occasion de recommencer, de s'entraîner, pour arriver progressivement à maîtriser ses gestes. L'enfant peut ainsi découvrir de lui-même d'où vient son erreur et la corriger, en évitant que l'évaluation vienne de l'éduca-

teur-trice. Le tâtonnement, l'erreur, font partie intégrante du processus d'apprentissage.

Un nouveau rôle pour l'enseignant-e

Nous venons de le voir, tout est soigneusement organisé pour que l'enfant puisse être actif par lui-même et s'autonomiser de l'adulte. Quel est le rôle de ce dernier ? « Aide-moi à faire seul » est une phrase de Montessori qui résume bien l'esprit de sa pédagogie. L'enseignant-e est là pour accompagner l'enfant, le guider dans ses démarches, sans « faire à sa place ».

Cette conception de l'enseignement nécessite de la part de l'éducateur-trice une bonne dose d'observation de chaque enfant, pour déterminer où il en est dans son ap-

prentissage. Son attitude est fondée sur la confiance dans les capacités de l'enfant, ce qui à son tour développe la confiance de l'enfant en lui-même.

L'enfant bénéficie donc d'une grande liberté de choix, de mouvement et de communication. Mais cette liberté n'est bien sûr pas absolue : elle s'effectue dans un cadre délimité par quelques règles simples, mais incontournables, dont l'adulte est le/la garant-e. L'une de ses premières missions est de veiller à l'ambiance de travail et aider au besoin à résoudre les conflits : *« Ce rôle complet est à la fois formidable et très plaisant. C'est un réel plaisir de travailler de cette façon avec les enfants. C'est une nouvelle façon de les considérer et d'entrer en relation avec eux. Il s'agit de veil-*



ler à l'épanouissement de leur personnalité et à l'acquisition de leurs compétences scolaires. Ce rôle double contribue à préparer l'enfant à être un adulte actif et équilibré ».⁵

Une pédagogie qui rayonne

Grâce à ses nombreux voyages, Montessori propage sa pédagogie aux 4 coins du monde, notamment aux États-Unis où elle crée un collège pour enseignant-e-s. De 1921 à 1931, elle participe aux échanges de la Ligue internationale pour l'Education Nouvelle, où elle rencontre et inspire de nombreux pédagogues comme Célestin Freinet. Entretemps, en 1929, elle a fondé l'Association Montessori Internationale, dont les objectifs sont de « préserver, propager et promouvoir les principes pédagogiques et pratiques qu'elle a formulés pour le plein développement de l'être humain »⁶.

Lors de l'avènement du fascisme en Italie, Maria Montessori décide de s'instal-

ler en Inde, à Madras, jugeant que le développement d'une personnalité libre n'est pas compatible avec un système totalitaire. On dénombre aujourd'hui plus de 45.000 établissements dits « d'inspiration montessorienne » pour le seul Etat de Tamil Nadu, au sud de l'Inde.

En 1937, elle propose la fondation du Parti social de l'Enfant, pour sensibiliser l'opinion internationale à l'importance de l'éducation de l'enfant. L'éducation peut créer une culture de la paix dès ses premières années de vie, seule façon de bâtir un monde nouveau. Le livre qu'elle écrit sur ce thème lui vaut 3 nominations pour le prix Nobel de la Paix.

Actuellement, il existe plus de 22.000 écoles Montessori dans le monde, réparties dans plus de 50 pays. C'est la pédagogie active la plus utilisée au monde, pour les écoles maternelles puis primaires, et même pour les jeunes jusqu'à 18 ans. Notons tout de même qu'à la base, cette forme d'enseignement s'adresse en priorité aux enfants jusque 12 ans, car à l'époque de sa conception, peu d'enfants poursuivaient l'école au-delà de cet âge !

Prolongements en famille

Il est impressionnant de constater le nombre d'ouvrages existants aujourd'hui sur la pédagogie Montessori dans toutes ses dimensions. Car l'éducation concerne à la fois l'enseignement dispensé à l'école et l'éducation au sein de la famille. Ces dernières années ont donc vu fleurir, en grand nombre, les guides pour tous âges, destinés aux parents qui souhaitent pratiquer la méthode chez eux, en prolongement ou en complément des apprentissages que leur enfant réalise à l'école.

1. MISSANT, Béatrice, 2005. Des ateliers Montessori à l'école. Une expérience en maternelle. ESF éditeur, p 11.
2. Rendu célèbre par son travail sur le cas de l'enfant sauvage, Victor de l'Aveyron.
3. POUSSIN Charlotte, 2011. Apprends-moi à faire seul. La pédagogie Montessori expliquée aux parents, Editions Eyrolles, p. 26.
4. Idem 1, p. 14.
5. Idem, p. 67.
6. fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Montessori
7. PLACE Marie-Hélène, 2016. 100 activités Montessori pour préparer son enfant à lire et à écrire, Editions Nathan.

■ Quelques dates-clés

1870 : Naissance de Maria Montessori en Italie

1889 et 1990 : Elle représente l'Italie aux congrès féministes de Londres et Berlin

1907 : Fondation de sa 1^{re} école à Rome pour les enfants défavorisés

1915 : Création de la 1^{re} école Montessori à La Haye (Pays-Bas)

1929 : Fondation de l'Association Montessori Internationale

1937 : M. Montessori propose la fondation du « Parti social de l'Enfant »

1952 : Décès de Maria Montessori à La Haye, à 82 ans

■ Le saviez-vous ?

En hommage à Maria Montessori, celle-ci était représentée sur le dernier billet de 1.000 lire italiennes.

■ Les principes-clés de la pédagogie Montessori

Le libre choix de l'activité
L'autodiscipline
Le respect du rythme de chacun
Apprendre par l'expérience



Pendant une année, le réalisateur filme la mise en œuvre de la pédagogie Montessori. En salle actuellement.

Le Maître et l'enfant.
Alexandre Mourot, 2017

La vie sur Terre, histoire de chance, histoire de gaspillage ?

Depuis plusieurs milliers d'années, les éleveurs et cultivateurs modifient les espèces de végétaux et animaux domestiques, en gardant les individus les mieux adaptés à leurs besoins (productivité plus grande, meilleure résistance à la sécheresse, etc.), et en les faisant se reproduire. Les individus conservés transmettent leurs caractères à leur descendance, et c'est ainsi que l'espèce se modifie très graduellement sous l'action de l'homme. Par cette *sélection artificielle*, on est passé du loup, sauvage et méfiant, au bichon dégoulinant d'affection. On transforme la petite racine blanche et amère d'une plante en un gros légume orange et sucré : la carotte. De même pour le blé, les bovins, le riz, etc.

« Sélection naturelle »

Par analogie, Darwin a proposé que les conditions naturelles (variation du climat, apparition d'îles ou de montagnes, etc.), jouent le rôle de l'éleveur et sélectionnent, parmi une population, les individus les mieux adaptés. Ainsi les survivants de chaque génération transmettent à leur descendance les caractères adaptatifs (par exemple : couleur du pelage, longueur d'une racine, etc.) sélectionnés par le changement de milieu. C'est là l'essentiel de la théorie de l'évolution par sélection naturelle, corroborée par l'observation et parfaitement compatible avec la biologie moderne. Cette superbe théorie, cadre général de l'étude de la vie, contient l'idée que chaque plante et animal possède dans sa descendance suffisamment de variété pour s'ajuster « en direct » aux modifications d'en-

vironnement. La Vie dans son ensemble est suffisamment plastique pour s'adapter en permanence à un milieu en lent (mais continu) changement.

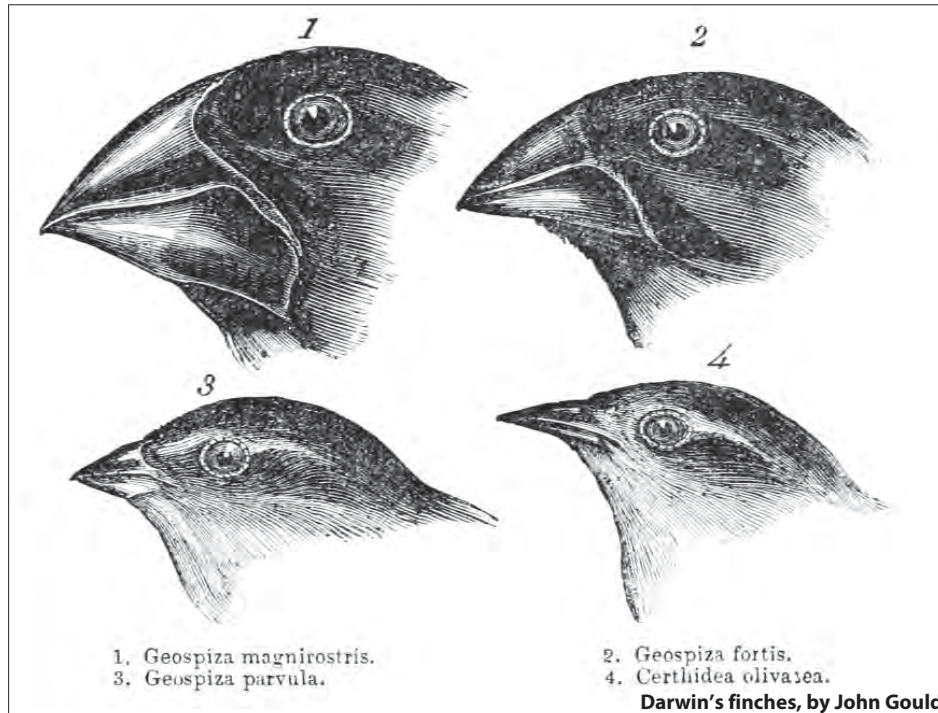
Gaspillage d'individus?

Cette sélection naturelle n'est possible que si chaque être vivant produit un grand nombre de descendants légèrement différents les uns des autres. Fatalement donc, un très grand nombre d'individus d'une espèce donnée meurt bien avant d'arriver à l'âge adulte¹. Pensons par exemple aux centaines d'oeufs pondus par une mésange huppée au cours de sa vie de dix ans, aux centaines de milliers de fruits produits par un châtaignier pendant cent ans : en moyenne, seul deux (dans le cas des mésanges) ou un (dans le cas des châtaignes) va donner un adulte, soit des « pertes » de l'ordre de 99,999 % dans le premier cas et 99,5 % dans le deu-

xième ! Les êtres vivants utilisent donc beaucoup de leur énergie à produire des rejetons dont l'écrasante majorité mourra très rapidement, ce qui fait penser à du gaspillage. Mais le terme de gaspillage ne me semble pas adéquat, d'une part puisque ces fruits et ces bébés servent de nourriture pour d'autres êtres ; et d'autre part, cette profusion est indispensable pour donner le plus possible de chances à l'espèce de donner naissance au « bon » individu adapté aux conditions naturelles. Les individus morts avant l'âge adulte ne sont pas « gaspillés ». On peut plutôt les voir comme des essais, indispensables à la survie de l'espèce.

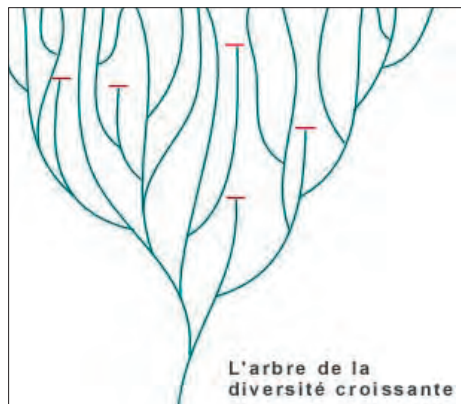
De plus en plus d'espèces?

Ce processus d'évolution continue d'une espèce peut également engendrer l'apparition de deux nouvelles espèces à partir d'une. Lorsqu'une population



est coupée en deux (pensons à une presqu'île devenant une île à la suite d'une hausse du niveau de la mer), les deux groupes évoluent séparément et peuvent former *in fine* deux espèces différentes². Par exemple, la population sur l'île devient plus poilue pour survivre à des vents plus forts. Beaucoup d'espèces se sont différenciées ainsi de part et d'autre de barrières naturelles (Oural, Sahara, Atlantique, etc.). La théorie de l'évolution explique donc

l'arbre de l'évolution, qu'on a généralement en tête. A la base du tronc, les organismes les plus anciens, algues, bactéries, peu diversifiés, puis, en remontant vers le présent, des espèces de plus en plus nombreuses et complexes, pour arriver à la prodigieuse diversité actuelle (plantes à fleurs, champignons, animaux, bactéries, etc.). En somme, un arbre de la vie de plus en plus ramifié à mesure que le temps passe (voir image ci-contre).



Décimation et stabilisation

Or l'étude des fossiles montre que l'histoire de la Vie n'est pas aussi linéaire. Car l'évolution par sélection naturelle, procédant par petites modifications, génération après génération, a besoin de temps, et atteint ses limites lors de changements rapides et brutaux (par exemple, une chute de température de cinq degrés en dix mille ans seulement). Lors de ce genre de modification, souvent due à des phénomènes cataclysmiques (chute de météorite, éruption volcanique majeure, etc.), l'évolution par sélection naturelle n'a pas le temps de faire son oeuvre adaptative. Beaucoup d'espèces, ne supportant pas les nouvelles conditions, disparaissent alors.

très simplement comment, à partir de vie primitive, il y a quelques milliards d'années, est apparue une variété extraordinaire d'espèces, de la jacinthe au rhododendron, du hibou à la panthère.

On pourrait imaginer d'après ce schéma que le nombre d'espèces ne ferait que croître. C'est là la vision classique et ancienne de

Ces extinctions de masse, comme la Terre en a connu plusieurs depuis 500 millions d'années³ (notamment il y a 65 millions d'années, celle de la fin des dinosaures), peuvent anéantir jusqu'à 95% des espèces ! Imaginons par exemple en dix mille ans la disparition de tous les vertébrés (poissons, oiseaux, reptiles,

« Ces extinctions de masse, comme la Terre en a connu plusieurs depuis 500 millions d'années (notamment il y a 65 millions d'années, celle de la fin des dinosaures), peuvent anéantir jusqu'à 95% des espèces ! »

mammifères, donc nous avec) et des plantes à fleurs, ainsi qu'une grande partie des invertébrés et des champignons ! Seuls subsisteraient quelques mousses, vers, petits insectes, plancton marin. Presque toute la variété du vivant fauchée : voilà ce que signifie une extinction de masse, phénomène beaucoup plus impressionnant que la seule disparition d'une petite famille d'animaux comme les dinosaures.

Suite à une extinction, reste donc la petite fraction des espèces épargnées. Dans la période de calme qui s'ensuit, celles-ci recolonisent les terrains désertés, et évoluent pour engendrer de nouvelles espèces. La diversité augmente ainsi, jusqu'à la prochaine catastrophe, quelques dizaines de millions d'années plus tard. Ainsi, plutôt qu'une évolution progressive avec augmentation permanente de la diversité, l'histoire naturelle ressemble plutôt à une alternance de diversification par sélection naturelle dans les périodes calmes, et de cataclysmes supprimant une grande partie des espèces. Comme le résume le paléontologue S. J. Gould, qui a beaucoup popularisé cette idée : « L'histoire de la vie est une histoire de décimations⁴ et de stabilisations ultérieures de quelques anatomies survivantes, pas une histoire d'expansion permanente et de progrès. »

Entretien d'embauche

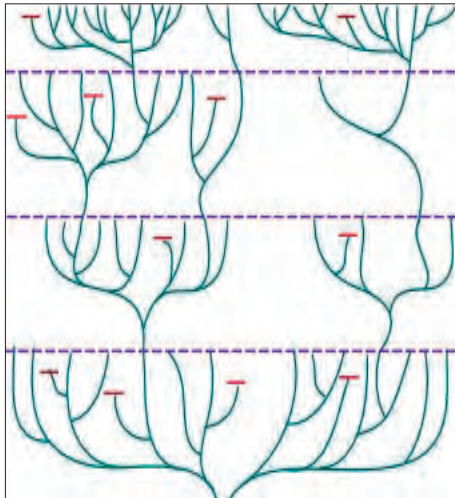
Pourquoi certaines espèces survivent pendant une extinction de masse et pas d'autres ? Quelle est la différence entre la sélection naturelle en période calme et la sélection par catastrophe ?

Imaginons dix candidats convoqués à 10h00 à un entretien d'embauche. Deux postes sont à pourvoir. Neuf candidats, dont deux diplômés, très expérimentés, sont à l'heure et attendent dans le couloir, et un, peu compétent d'ailleurs, est en retard et marche encore dans la rue. La suite normale serait prévisible : le candidat en retard n'a aucune chance, il ne sera même pas auditionné, et les deux hommes parfaits diplômés seront pris. Les huit autres rentreront chez eux et profiteront de l'expérience (un peu désagréable, mais pas mortelle) pour améliorer leur CV pour un prochain entretien.

Mais survient un événement inattendu : à 10h15, pendant les entretiens, le bâtiment s'effondre sous l'effet d'un séisme. Huit des neuf candidats arrivés à l'heure, dont les deux *winner*, décèdent. Le neuvième, rapide et souple mais pas diplômé, parvient à se dégager des décombres. Le retardataire survit également, bénissant sa panne de réveil.

La direction n'a pas le choix : il faut pourvoir les postes et respecter la procédure. Les

deux *losers*, le rapide sans diplôme et le re-



tardataire incompetent, sont embauchés. Les « règles » nouvelles de recrutement imposées par la catastrophe (souplesse, rapidité, et même retard !) n'ont plus rien à voir avec les critères ordinaires (diplômes, compétences, ponctualité). Et ces règles deviennent terriblement draconiennes : au lieu d'un simple entretien raté, elles se soldent par le décès du candidat !

De même, dans l'histoire de la Vie, une extinction de masse change totalement les règles et les enjeux. Au lieu de changements graduels permettant une lente amélioration de l'espèce (le candidat qui tire profit d'un entretien manqué pour adapter son CV au marché du travail), les nouvelles « règles » sont si brutales qu'elles imposent la disparition de l'espèce (le candidat décède carrément). Et l'espèce la mieux adaptée au sens des règles normales peut se trouver inadaptée aux nouvelles règles, et inversement. Les notions de *loser* et de *winner* se trouvent brutalement bouleversées, voire inversées, et le hasard joue un rôle important dans ce retournement. C'est ainsi que, il y a 65 millions d'années, nos ancêtres les mammifères ont survécu aux dinosaures en raison de leur petite taille, devenue brusquement un avantage pour la survie.

L'arbre de la vie couvert de branches mortes

Ce point de vue (hasard, règles modifiées) donne un autre regard sur l'évolution. Car ce ne sont pas à proprement parler les plus adaptés qui survivent, mais les plus « chanceux », qui passent au travers des catastrophes grâce à un trait devenant brusquement essentiel par le fruit du hasard (la souplesse ou le retard plutôt que les diplômés !).

Il faut donc réviser la vision classique de l'arbre de la vie. Loin du schéma classique

de l'arbre de plus en plus diversifié à mesure qu'on arrive vers le présent, il est couvert de brusques ramifications, d'une multitude de branches brutalement coupées (la branche des dinosaures, par exemple), à côté de rares branches survivantes se ramifiant à leur tour ; et ces ramifications sont encore décimées un peu plus haut (voir image ci-contre). En somme, les êtres actuels sont les descendants de rescapés qui ont survécu aux extinctions pour des raisons qui relèvent parfois plus du hasard que du schéma habituel de l'évolution progressive suivant la sélection naturelle.

Une histoire de gaspillage ou une histoire de chance ?

Une personne m'a dit récemment : « Je me demande pourquoi il y a tant de nouvelles espèces qui apparaissent, pour disparaître ensuite. La disparition des dinosaures, quel gaspillage ! ». On pourrait en effet être tenté de parler de gaspillage, cette fois non d'individus, mais d'espèces. Je pense cependant que le terme est de nouveau inadéquat, puisque la notion de gaspillage est liée à l'utilisation d'une ressource. Or une espèce n'est pas une ressource : elle ne sert à rien, ni personne. Chaque espèce est incluse dans un équilibre global d'interdépendances, lequel équilibre est modifié, en douceur ou brutalement, par les changements de conditions de vie. D'une certaine façon, une disparition ne signifie pas « perte », mais simple événement dans l'histoire de l'adaptation des êtres aux conditions de vie sur Terre. Pas de gaspillage donc, car, dans l'état actuel des connaissances, l'évolution est dépourvue de sens, d'utilité et de but ; elle est foisonnante et aléatoire. Voilà un des messages principaux de la théorie de l'évolution, pour laquelle *Homo sapiens sapiens* est une espèce survivante parmi des millions d'autres d'une longue lignée d'animaux tantôt bien adaptés, tantôt simplement chanceux.

1. À part *Homo sapiens sapiens*, qui a réduit la mortalité infantile à une valeur exceptionnellement faible.
2. Deux groupes forment des espèces différentes s'ils ne sont pas interféconds.
3. L'extinction actuelle, due à l'homme, en fait partie, mais possède un statut particulier puisque due à un animal et non des conditions géologiques ou météoritiques.
4. Le terme « décimation » n'est pas pris au sens moderne d'extermination, mais au sens premier, c'est-à-dire l'exécution au hasard d'une fraction d'un groupe.

publications & événements



Notre Congo, toute une histoire...

L'animation vise à favoriser une meilleure compréhension des stéréotypes sur le Sud, en tant que construction historique, auprès des jeunes, des étudiant-e-s en histoire, des professeur-e-s d'histoire... L'objectif est d'approcher l'histoire des relations belgo-congolaises à travers la découverte d'une série de documents de propagande coloniale pour favoriser la conscientisation de nos propres stéréotypes en tant qu'héritage du passé. En effet, la « décolonisation des esprits » est un passage essentiel pour parvenir à changer de regard sur le Sud. Car, comment se forge une mentalité si ce n'est, au départ, sur une représentation figée, héritée d'un passé commun et partagé? Une meilleure connaissance de l'Histoire est un élément incontournable qui devrait appuyer le respect mutuel indispensable pour la bonne marche d'une société multiculturelle. Les documents de l'époque coloniale belgo-congolaise utilisés dans l'animation « Images en noir et blanc » servent de supports pédagogiques. Ils permettent aux

élèves de relativiser le poids de nombreux clichés qui perdurent encore aujourd'hui, et ce par une meilleure connaissance du contexte social et politique de leur production.

Infos pratiques :

Durée : 2 x 50 minutes

Publics : groupe de jeunes à partir de 16 ans et étudiant-e-s en supérieur

Contact : Julien Truddaïu, Chargé de projets pour CEC, 02 217 90 71 ou julien@cec-ong.org

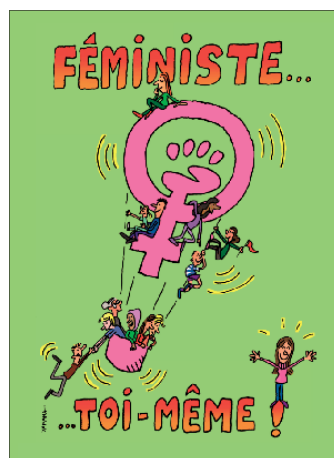
Plus d'infos : www.eklektik.be
www.egalitefillesgarcons.be



Philéas & Autobule N°57 – Une famille, pour quoi faire ?

«Madame, il est méchant avec moi!» «Arrête de frapper ton frère, méchant garçon!» «Sa maman est très méchante, elle l'a puni.» Méchant, ce mot fait partie du quotidien des enfants. Mais que désigne-t-il? Quelle différence fait-on lorsqu'on dit «il a mal agi» ou bien «il est méchant»? Si on fait quelque chose de méchant, est-on pour autant méchant? Faut-il juger l'acte ou l'intention qui se cache derrière? Lorsque l'enfant s'exclame «je ne savais pas», ou «je n'ai pas fait

exprès», faut-il en tenir compte? Maladresse ou ignorance, la méchanceté peut-elle s'excuser? Les méchants des contes de fées, eux, n'ont pas d'excuse: cruels par nature, ça leur plaît d'être méchants. Mais l'ont-ils toujours été ou le sont-ils devenus? Ont-ils le choix d'être méchants ou pas? Peut-on leur apprendre à être gentils? Explorez votre côté obscur avec Philéas et Autobule. www.phileasetautobule.be



Soirée-débat : Féministe toi-même « La ville / le genre »

Comme chaque année, en guise de soirée apéritive à la journée « Féministe toi-même ! », PointCulture, le Centre Librex et, cette fois, l'Université des Femmes, vous proposent d'approfondir la thématique choisie autour d'invité-e-s aussi passionné-e-s que passionnant-e-s. Cette fois, il sera question de la ville, ce lieu de travail, d'échanges, de politique et de pouvoir, et longtemps territoire des hommes. Si les femmes l'investissent de plus en plus, il existe néanmoins des usages différenciés de la ville en fonction des genres : occupation de l'espace, déplacements, sentiment d'insécurité, harcèlement...

Des réalités souvent totalement méconnues et pourtant qui vous sautent aux yeux dès qu'on adopte les lunettes du genre.

Pire, sinon plus surprenant encore : essentiellement pensées par les hommes donc à leur bénéfice, les «bonnes pratiques» de mobilité dans la ville dite durable creusent un peu plus les inégalités. D'où la nécessité et l'urgence d'imposer une grille de lecture écoféministe dans la réflexion sur la ville de demain.

Infos pratiques :

14 novembre 2017 19:30 - 22:30

Point Culture Bruxelles

info@universitedesfemmes.be

Conférences-débats à la demande, CGé (ChanGements pour l'égalité)

Soucieuse de favoriser le débat public sur des thèmes en rapport avec l'éducation, CGé met des conférencier-ère-s, tous membres du mouvement, à la disposition des personnes, des écoles ou d'associations intéressées. Ces conférences- débats pourraient être organisées en soirée ou s'intégrer dans des journées pédagogiques ou de réflexion au sein de votre institution. Elles ont pour ambition d'informer et de mettre des problématiques en débat, non de former.

Plus d'infos : www.change-ment-egalite.be

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 d'Avroy, 86 à 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-enseignerent-namur.be



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 et Émilie Plateau

Permanent-e-s du secteur formation
Iouri Godiscal
Nele Lavachery
Sylwana Tichoniuk
Éric Vandenheede
Mélanie Hupez
Andrea Deruyver

Responsable du secteur interculturel
Julie Legait

Animatrices du secteur interculturel
Hanane Cherqoui Fassi
Ariane Crèvecoeur
Nelle Lacour
Pamela Cecchi
Pauline Laurent
Élodie Cailliau

Coordinatrice de la revue Éduquer
Juliette Bossé

Secrétariats des sections régionales

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 André Lovinfosse
Boulevard d'Avroy, 86
4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

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



Je m'abonne à Éduquer

Vous êtes enseignant-e, directeur-trice
d'école, parent, ou tout simplement
intéressé-e par les questions
d'éducation et d'enseignement?
Pour seulement **20€** par an, 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 contact, «S'abonner à
Éduquer».

Cotisation et don 2017

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2017**, merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2017** est de **25€** minimum.

À verser sur le compte: BE19 0000 1276 64 12 - BIC: BPOTBEB1 de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, rue de la Fontaine, 2 - 1000 Bruxelles Communication: cotisation ou don 2017. Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter au 02/512.97.81 ou admin@ligue-enseignement.be

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 133
novembre 2017
2,5 €

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

Bureau de dépôt:
Bruxelles X

la *ligue* de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

Avec le soutien de la  **FÉDÉRATION**
WALLONIE-BRUXELLES

 **Francophones**
Bruxelles  **culture.be**