

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

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

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

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

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

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

« REFUSER LES INJONCTIONS IDÉOLOGIQUES »

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

Interview réalisée par Arnaud Lismond-Mertes (CSCE)

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interview réalisée par Arnaud Lismond-Mertes (CSCE)

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

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

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

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

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

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

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