

---

## **Le enseignement du passé colonial belge : les enjeux p inscription dans le référentiel de Sciences humaines pour le tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles**

**Auteur :** Tuerlinckx, Eloïse

**Promoteur(s) :** Grandjean, Geoffrey

**Faculté :** Faculté de Droit, de Science Politique et de Criminologie

**Diplôme :** Master en sciences politiques, orientation générale, à finalité spécialisée en relations internationales

**Année académique :** 2020-2021

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/12735>

---

*Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



**L'enseignement du passé colonial belge : les enjeux  
politiques de son inscription dans le référentiel de  
Sciences humaines pour le tronc commun en Fédération  
Wallonie-Bruxelles**

Mémoire

Master en sciences politiques à finalité spécialisée  
en Relations internationales

Eloïse Tuerlinckx

Promoteur : Pr. Dr. Grandjean

Lecteurs : Pr. Dr. Franssen et Pr. Dr. Kabamba

Année académique 2020-2021

Université de Liège

## **Remerciements**

Je tiens à remercier les nombreuses personnes qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont aidé à la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite adresser des remerciements tout particuliers à mon promoteur, le Professeur Grandjean, pour sa disponibilité et son oreille attentive, ainsi qu'aux Professeurs Kabamba et Franssen pour leurs précieux conseils.

Ce travail est le fruit de nombreuses rencontres, je tiens donc à remercier chaque personne m'ayant accordé un peu de son temps pour répondre à mes questions et ayant manifesté un intérêt pour mon travail.

Merci notamment à Catherine pour nos nombreux échanges sur le sujet, à Méline pour ses suggestions toujours pertinentes et à Mylène pour ses talents littéraires.

Je remercie aussi mes parents pour leur soutien et les nombreuses heures de relecture.

Enfin, merci à mes amis liégeois qui ont rendu ces deux années de master plus jolies, à Léonie et Dorian qui ont rendu les heures passées en bibliothèque plus conviviales, et à Hugo, Chloé et Thibault.

# **L'enseignement du passé colonial belge : les enjeux politiques de son inscription dans le référentiel de Sciences humaines pour le tronc commun en Fédération Wallonie-Bruxelles**

<u>1. Introduction</u>	<u>4</u>
<u>2. Théorie</u>	<u>5</u>
<b>2.1. État de l'art</b>	<b>5</b>
<b>2.2. La fenêtre d'opportunité de Kingdon</b>	<b>8</b>
a) Introduction au modèle	9
b) Les acteurs	9
c) Le processus	12
d) Points forts et faibles	18
<u>3. Les référentiels</u>	<u>20</u>
<u>4. Méthodologie</u>	<u>24</u>
<u>5. Analyse</u>	<u>26</u>
<b>5.1. Courant des problèmes</b>	<b>26</b>
a) Les indicateurs	27
b) Les événements marquants	29
c) Les feedbacks	32
<b>5.2. Courant des solutions</b>	<b>34</b>
<b>5.3. Courant de la politique</b>	<b>37</b>
a) L'humeur nationale	37
b) Les groupes militants	41
c) Le Gouvernement	44
<b>5.4. Fenêtre d'opportunité</b>	<b>50</b>
<u>6. Conclusion</u>	<u>54</u>
<u>Bibliographie</u>	<u>56</u>

# 1. Introduction

Vous souvenez-vous, lorsque vous étiez à l'école secondaire, combien d'heures de votre cours d'histoire ont été consacrées à l'étude du passé colonial belge ? Pour avoir posé cette question autour de nous, les réponses varient entre zéro et deux heures. Cela peut sembler peu pour une histoire qui dura 75 années<sup>1</sup>. Mais cette méconnaissance sera bientôt de l'histoire ancienne : dès 2027, les élèves de deuxième et troisième secondaire seront systématiquement confrontés à cette matière. La Ministre de l'Education, Caroline Désir, l'affirme : les élèves ne pourront plus quitter les bancs de l'école sans connaissance de l'histoire du Congo, de sa colonisation et de son indépendance<sup>2</sup>. Cette matière se trouve maintenant inscrite dans le nouveau référentiel de sciences humaines comprenant la géographie, l'histoire, les sciences économiques et sociales, mis en place dans le cadre du tronc commun, pour les élèves de la première primaire à la troisième secondaire. Cette inscription rend dès lors obligatoire l'enseignement du passé colonial belge dans l'enseignement général, ce qui n'était jusqu'alors pas le cas. Ainsi, 60 ans après l'indépendance de la République Démocratique du Congo (ci-après « RDC »), la Belgique serait fin prête à aborder son passé colonial sur les bancs de l'école.

**Quels sont les enjeux politiques de l'inscription de l'enseignement de la colonisation belge dans le nouveau référentiel du tronc commun ?** Il est dit qu'« un programme est l'enfant de son époque, tributaire de l'état de la société et de celui de la recherche »<sup>3</sup>. Dans ce travail, il s'agit donc d'étudier ce que cette inscription dans le référentiel signifie et nous apprend sur notre société. Pour ce faire, nous utilisons la théorie de la mise à l'agenda, et plus précisément le concept de fenêtre d'opportunité développé par Kingdon.

Dans la première partie de ce travail, nous posons le cadre théorique relatif à notre analyse (Chapitre 2) en réalisant un état de l'art sur la mise à l'agenda (Point 2.1.), suivi d'une étude plus approfondie de la théorie de Kingdon issue de son livre « *Agendas, Alternatives, and Public Policies* » (Point 2.2.). Nous faisons ensuite le point sur l'état des référentiels dans les différents

---

<sup>1</sup> D'abord propriété personnelle du Roi Léopold II, de 1885 à 1908, l'Etat indépendant du Congo devint en 1908 le Congo Belge, jusqu'à l'indépendance du pays en 1960.

<sup>2</sup> DÉSIR Caroline, « Réponse interpellation Cécile Djunga 08.06.2020 », *Facebook*, [vidéo], 8 juin 2020

<sup>3</sup> CADIOU François, COULOMB Clarisse, LEMONDE Anne, SANTAMARIA Yves, « Les programmes », in CADIOU et al., *Comment se fait l'histoire. Pratiques et enjeux*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2011, p.101

types d'enseignement et pour les différents niveaux en Fédération Wallonie-Bruxelles et explicitons leur processus de rédaction (Chapitre 3). Nous exposons notre méthodologie, basée sur des entretiens semi-directifs complétés par une analyse de documents (Chapitre 4). Nous passons alors à la deuxième partie, la partie analytique de ce travail : en suivant le plan de Kingdon basé sur l'étude de trois courants distincts - les problèmes, les solutions et la politique - nous étudions les enjeux de la mise à l'agenda de l'enseignement de la colonisation (Chapitre 5). Nous démontrons alors l'existence d'une fenêtre d'opportunité et analysons le(s) moment(s) d'ouverture de celle-ci (Point 5.4.). Nous concluons enfin en l'existence d'une fenêtre d'opportunité, silencieuse dans un premier temps, manifeste dans un deuxième, permettant l'inscription du passé colonial belge dans le nouveau référentiel pour le tronc commun (Chapitre 6).

## 2. Théorie

Dans ce chapitre, nous réalisons un état de l'art sur la théorie de la mise à l'agenda (2.1.) et étudions le concept de fenêtre d'opportunité développé par Kingdon (2.2.).

### 2.1. État de l'art

La mise à l'agenda (aussi appelée « mise sur agenda ») est un concept issu de l'Analyse de l'action publique, discipline à mi-chemin entre la science politique et la sociologie. La mise à l'agenda est souvent considérée comme la première séquence du processus décisionnel, suivie de la formulation d'une politique, de la prise de décision, de la mise en oeuvre et enfin de l'évaluation<sup>4</sup>. Elle peut être définie comme le « processus par lequel des problèmes entrent dans le champ de connaissance des décideurs et comment ceux-ci mobilisent leurs organisations pour y répondre »<sup>5</sup>.

La mise sur agenda se concentre sur l'aval des décisions politiques en étudiant les raisons de la sélection et de la non-sélection des sujets traités par les décideurs politiques. En plus de cette approche novatrice dans l'étude des politiques publiques, le concept de mise sur agenda présente deux atouts que Hassenteufel met en avant dans son ouvrage « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics ». Premièrement, elle inclut dans l'Analyse des

---

<sup>4</sup> DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, « Chapitre 1. Les processus de mise à l'agenda », in DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, *Analyser les politiques publiques*, Grenoble, 2<sup>ème</sup> ed., Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Politique en + », 2017, p.17

<sup>5</sup> *Ibid.* p.215

politiques publiques des concepts tels que la mobilisation collective, la médiatisation et la politisation, qui n'étaient auparavant que rarement abordés dans la sous-discipline. Deuxièmement, elle nécessite d'élargir le spectre des acteurs étudiés aux médias, aux militants, aux mouvements sociaux, etc.<sup>6</sup>.

Garraud, dans « Politiques nationales : élaboration de l'agenda », définit l'agenda comme « l'ensemble des problèmes faisant l'objet d'un traitement, sous quelque forme que ce soit, de la part des autorités publiques et donc susceptibles de faire l'objet d'une ou plusieurs décisions [...] »<sup>7</sup>. Il ajoute à cette définition plusieurs points d'attention : premièrement, l'agenda ne doit pas être vu comme un processus linéaire dans lequel on inscrirait un sujet avant de le traiter et de passer à la page suivante. Selon l'auteur, certaines décisions peuvent être prises et implémentées sans mise sur agenda préalable et au contraire, certains sujets peuvent être inscrits à l'agenda sans jamais faire l'objet d'une décision, quitter l'agenda et s'y réinscrire quelques années plus tard ou encore périodiquement. On peut citer le cas par exemple de la condition des sans-abris, abordée annuellement aux premières chutes de neige. Il évoque aussi les « ajustements routiniers, contraintes budgétaires ou respect des normes administratives »<sup>8</sup>, qui entraînent des décisions sans que le sujet ne soit préalablement inscrit à l'agenda.

Deuxièmement, l'agenda n'est jamais figé et est même très dynamique. Bien que certains sujets y soient inscrits dans la durée, l'agenda n'est valable que pour un moment donné, il est toujours en mouvement : des problèmes y sont inscrits alors que d'autres y perdent leur place, et cela en permanence<sup>9</sup>. Hassenteufel décrit cela comme une lutte entre les problèmes pour rester dans l'arène de l'agenda, arène restreinte car l'attention politique est une ressource limitée<sup>10</sup>.

Enfin, troisièmement, Garraud insiste sur la pluralité des agendas existants. Il cite alors Cobb et Elder qui distinguent deux types d'agendas: l'agenda systémique, qui reprend « tous les enjeux et problèmes communément perçus par les membres de la communauté politique comme méritant

---

<sup>6</sup> HASSENTEUFEL Patrick, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Informations sociales*, 2010, vol. 157, n°1, p.50

<sup>7</sup> GARRAUD Philippe, « Politique nationales : élaboration de l'agenda », *Année sociologique*, 1990, vol. 40, p.27

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.* pp.27-28

<sup>10</sup> HASSENTEUFEL Patrick, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *op. cit.*, p.51

l'attention publique »<sup>11</sup>, et l'agenda institutionnel, qui englobe « l'ensemble des items qui font explicitement l'objet de la prise en compte sérieuse et active des décideurs »<sup>12</sup>. Le premier est donc très général, alors que le second traite de problèmes précis et bien définis. Cette distinction permet surtout de souligner qu'un thème peut être très présent dans l'espace public sans pour autant que le politique ne s'en empare et traite le sujet<sup>13</sup>. Kingdon fait des observations similaires et qualifie ces deux agendas respectivement d'agenda « gouvernemental » et d'agenda « décisionnel »<sup>14</sup>.

De plus, chaque institution, voire chaque membre d'une institution, possède son propre agenda.

Selon les théoriciens de la mise sur agenda, « les problèmes résultent moins d'une situation objective que d'une définition collective des acteurs »<sup>15</sup>. C'est ce qu'on appelle la « dimension cognitive » de l'agenda. Garraud parle ainsi de « problèmes comme produits sociaux. Un problème n'existe jamais en soi mais est affaire de perception et de représentations »<sup>16</sup>. Ce ne sont pas des caractéristiques intrinsèques à un sujet qui expliquent qu'il soit inscrit ou non à l'agenda, mais plutôt les comportements et représentations des acteurs vis-à-vis de celui-ci, des contextes favorables ou défavorables, etc. L'approche est donc constructiviste et consiste en un exercice de problématisation, « indissociable d'un processus de délimitation et de hiérarchisation des problèmes, de distribution des responsabilités, de recherches de solutions »<sup>17</sup>. Rochefort et Cobb qualifient ce processus « d'intellectuel », consistant à décrire le réel comme problématique, et de « tactique », puisque l'idée est de convaincre la population et les autorités publiques de l'existence d'un problème et de l'importance d'agir<sup>18</sup>.

---

<sup>11</sup> DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, *Analyser les politiques publiques, op.cit.*, p.20

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.* pp.20-21

<sup>14</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Boston, 2<sup>ème</sup> ed., Longman, coll. « Longman classics in political science », 2011, p.4 [traduction]

<sup>15</sup> ZITTOUN Philippe, « Mettre la société en désordre : Construction, propagation et politisation des problèmes sociaux » in ZITTOUN Philippe, *La fabrique politique des politiques publiques : une approche pragmatique de l'action publique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2013, p. 49

<sup>16</sup> GARRAUD Philippe, « Politique nationales : élaboration de l'agenda », *op.cit.*, p.22

<sup>17</sup> DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, *Analyser les politiques publiques, op.cit.*, p.21

<sup>18</sup> *Ibid.* p.22

L'étude de la mise à l'agenda ouvre l'étude du processus décisionnel à de nouveaux acteurs en incluant mouvements sociaux, militants, médias, etc. Chacun de ces acteurs a un intérêt à agir: « Il ne faut jamais oublier que la formulation d'un problème et son contrôle constituent toujours des enjeux que les acteurs cherchent à influencer et à maîtriser et que les définitions des situations sont le produit de rapports de force. »<sup>19</sup>. Garraud et Hassenteufel parlent de la mise sur agenda comme le résultat d'un rapport de force entre de nombreux acteurs, une compétition entre les ressources des acteurs favorables et défavorables à un sujet, qui se joue dans un contexte conjoncturel et structurel particulier<sup>20</sup>.

## 2.2. La fenêtre d'opportunité de Kingdon

Parmi les théoriciens de la mise à l'agenda nous retrouvons Kingdon. John W. Kingdon est professeur émérite en sciences politiques à l'Université du Michigan. Il écrit « Agendas, Alternatives, and Public Policies » en 1984 (qui sera suivi de deux rééditions en 1995 et en 2011) dans lequel il s'interroge sur la manière dont des problèmes en viennent à être considérés comme tels et pourquoi les décideurs, à un moment donné, s'intéressent à un sujet particulièrement plus qu'aux centaines d'autres qui demandent eux aussi à être traités. La particularité de l'approche de Kingdon est d'étudier la mise à l'agenda comme le résultat d'une rencontre entre trois flux: le courant de définition des problèmes (« *problems stream* »), le courant des solutions (« *policies stream* ») et le courant de la politique (« *political stream* »), mêlant ainsi l'étude du rôle des acteurs à d'autres facteurs comme des événements, valeurs, etc. C'est pour cette association entre étude des acteurs et du contexte les entourant que son modèle est devenu un incontournable en Analyse de l'action publique<sup>21</sup>.

L'approche de Kingdon, mêlée aux apports de différents auteurs de la discipline, devrait ainsi nous permettre d'étudier et de comprendre les processus et les enjeux qui sous-tendent la mise à l'agenda d'un sujet. Après une brève description du modèle, nous nous penchons sur les acteurs participant aux processus ainsi que leur rôle, et nous nous intéressons ensuite au processus, divisé par Kingdon en trois courants. Nous étudions alors ce que l'auteur appelle la « *policy window* », représentant le moment où un sujet a l'opportunité d'être inscrit à l'agenda.

---

<sup>19</sup> GARRAUD Philippe, « Politique nationales : élaboration de l'agenda », *op.cit.*, p.29

<sup>20</sup> HASSENTEUFEL, Patrick, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *op. cit.*, p.57

<sup>21</sup> RAVINET Pauline, « Fenêtre d'opportunité », in BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie et RAVINET Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, coll. « Références. Gouvernances », 2014, p.265

### **a) Introduction au modèle**

Kingdon base sa réflexion sur le « Garbage Can model » développé en 1972 par Cohen, March et Olsen dans le but d'étudier le fonctionnement de ce que ces auteurs appellent « l'anarchie organisée », dont ils expliquent le fonctionnement par la rencontre entre quatre courants indépendants: les problèmes, les solutions, les participants et le choix d'opportunités<sup>22</sup>. Kingdon reprend alors ce modèle pour créer le sien, dans le but d'analyser l'élaboration de l'agenda du gouvernement fédéral américain.

Dans le modèle adapté de Kingdon - tiré de ses observations et de l'analyse d'entretiens menés avec des membres du gouvernement et du Congrès américains, des membres de groupes d'intérêts, de journalistes, de chercheurs - nous retrouvons cette fois trois courants : *problems*, *policies*, et *political streams*, traduits généralement en français par « courants des problèmes, des solutions (parfois aussi des politiques publiques) et de la politique ». Ceux-ci composent donc le processus de mise à l'agenda et ont, comme dans le modèle de Cohen, March et Olsen, un fonctionnement indépendant les uns des autres. À côté de ce processus, Kingdon considère également une deuxième catégorie qui exerce une influence sur l'inscription à l'agenda: les acteurs.

Précisons que l'intention de Kingdon n'est pas de découvrir l'origine d'une idée, ce qui est selon lui non pertinent et même impossible, mais bien les raisons pour lesquelles cette idée a trouvé une place (ou non) dans l'agenda gouvernemental : « La chose essentielle à comprendre n'est pas d'où vient la graine, mais ce qui rend le sol fertile »<sup>23</sup>.

Nous commençons ici par développer l'analyse des acteurs, pour ensuite nous pencher sur le processus de mise à l'agenda, en étudiant le *problems stream*, le *policies stream* et enfin le *political stream*. Nous étudions alors ce que Kingdon appelle « *the policy window* ».

### **b) Les acteurs**

Kingdon écrit son modèle en se basant sur le fonctionnement des États-Unis. Lors de son étude des acteurs, il distingue deux grandes catégories : ceux qui font partie du gouvernement fédéral américain - l'administration, les fonctionnaires, et le Congrès - et les autres - les groupes d'intérêts,

---

<sup>22</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, *op. cit.*, p.85

<sup>23</sup> *Ibid.* p.77 [traduction]

les académiciens, les médias, les acteurs se rapportant aux élections et enfin l'opinion publique. De son analyse des acteurs, Kingdon tire trois principaux enseignements.

Premièrement, les différents acteurs peuvent se retrouver à toutes les places du processus de mise à l'agenda, dans les trois courants. Il existe évidemment une prédisposition pour certains acteurs à se retrouver à certaines places plutôt qu'à d'autres - les médias par exemple seront plus facilement présents dans le courant des problèmes que dans celui des solutions - mais théoriquement, tous peuvent se retrouver à chaque étape.

Deuxièmement, chaque participant peut jouer soit un rôle de moteur soit un rôle de frein dans le processus de mise à l'agenda. Ainsi Kingdon constate par exemple que les groupes d'intérêts représentent souvent une contrainte en empêchant la mise à l'agenda de sujets qui iraient à l'encontre de leurs intérêts<sup>24</sup>.

Enfin, troisièmement, les acteurs ont des poids différents et tous n'ont pas la même chance de voir leur sujet de prédilection inscrit à l'agenda. Cette différence existe aussi au sein même d'un groupe d'acteurs, comme c'est le cas pour l'opinion publique : certaines catégories de la population sont plus écoutées et ont des facilités à se faire entendre, contrairement à d'autres. Certains participants seront plus à même d'inscrire un sujet à l'agenda, d'autres de proposer des alternatives.

C'est notamment sur cette différence de poids entre acteurs que Garraud crée son modèle, décrivant cinq idéaux-types, dans lesquels c'est à chaque fois un acteur différent - une variable - qui a le plus de poids. On retrouve ainsi le modèle de la mobilisation, basé sur l'action de groupes organisés, le modèle de l'offre politique dans lequel la mise sur agenda est guidée par la compétition politique entre les partis qui espèrent en tirer des bénéfices électoraux, le modèle de la médiatisation dans lequel ce sont les médias qui jouent un rôle déterminant en projetant un sujet sur le devant de la scène, le modèle de l'anticipation où un acteur politique se saisit d'un sujet sans qu'il n'y ait débat ou controverse, et enfin, le modèle de l'action corporatiste silencieuse, où des groupes organisés proches des décideurs font passer leurs demandes sans qu'il n'y ait de médiatisation ou débat public préalable. Hassenteufel ajoute à cela « le modèle contraint », prenant en compte les sujets qui ont été inscrits à l'agenda sans manifestation de la volonté d'acteurs quels qu'ils soient<sup>25</sup>. Garraud qualifie lui-même ces modèles de simplistes, reconnaissant que de nombreuses variables n'ont pas pu être prises en compte<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, *op. cit.*, pp.46-53

<sup>25</sup> HASSENTEUFEL Patrick, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *op. cit.*, p.56

<sup>26</sup> GARRAUD Philippe, « Politique nationales : élaboration de l'agenda », *op.cit.*, pp.31-38

Kingdon reconnaît lui aussi qu'on peut très souvent identifier un groupe d'acteurs qui mènera un sujet sur le devant de la scène et provoquera son inscription dans l'agenda. Il appelle ceux-ci les « entrepreneurs politiques »<sup>27</sup>, aussi appelés « entrepreneurs de cause » : « ils peuvent être dans ou en dehors du gouvernement, élus ou nommés, de groupes d'intérêts ou d'organisations de recherche. Mais leur caractéristique fondamentale, comme dans le cas d'un entrepreneur en affaires, est leur volonté d'investir leurs ressources - temps, énergie, réputation, et parfois argent - dans l'espoir d'un futur retour. Ce retour peut leur revenir sous forme d'une politique qu'ils approuvent, de la satisfaction d'avoir participé, ou même d'un enrichissement personnel sous la forme d'une sécurité d'emploi ou d'une promotion dans leur carrière »<sup>28</sup>.

Garraud étudie lui aussi les entrepreneurs politiques et souligne deux autres dimensions principales : la dimension symbolique de leur travail et leur rôle dans la formation de coalition : « ils donnent sur le plan symbolique une forte légitimité à leur cause en la justifiant par la référence à des valeurs affirmées (intérêt général, justice, service public, solidarité, etc.) et constituent des coalitions qui permettent aux problèmes qu'ils soulèvent de gagner en audience et en légitimité dans le cadre d'un rapport des forces toujours provisoire [...] »<sup>29</sup>.

Selon Kingdon, ces entrepreneurs possèdent généralement au moins un des atouts suivants : premièrement, ils ont une capacité à se faire entendre, par leur art oratoire ou par leur position d'autorité dans le domaine, en tant qu'expert ou membre du gouvernement par exemple. Deuxièmement, ils ont des relations privilégiées avec les autorités politiques et des capacités de négociations avec celles-ci. Et troisièmement, ils doivent être tenaces et endurants<sup>30</sup>.

Il existe plusieurs types de raisons qui motivent un entrepreneur politique à militer pour un sujet. Un premier type de raison est celle dirigée par l'intérêt personnel, comme par exemple protéger les intérêts d'un groupe auquel il appartient, espérer des bénéfices électoraux, ... Kingdon reprend le concept développé par Wilson, qui appelle cela des « incitations matérielles : des récompenses directes, personnelles et concrètes sont en jeu »<sup>31</sup>. À côté de celles-ci nous retrouvons les « incitations intentionnelles » dont le but est de défendre des valeurs qui tiennent à cœur ou

---

<sup>27</sup> cfr point 1.1

<sup>28</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, op. cit., pp.122-123 [traduction]

<sup>29</sup> GARRAUD Philippe, « Agenda/Emergence », in BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie et RAVINET Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, coll. « Références. Gouvernances », 2014, p.59

<sup>30</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, op. cit., pp.180-181

<sup>31</sup> *Ibid.* p.123 [traduction]

d'influencer. Enfin, les « *policy groupies* » sont motivés, eux, par le jeu de la revendication, être dans l'action politique<sup>32</sup>.

### **c) Le processus**

Comme nous l'annonçons dans l'introduction de ce chapitre, il existe selon Kingdon trois flux qui composent l'opération de la mise à l'agenda : le courant des problèmes, de l'action publique et de la politique. Nous allons maintenant nous intéresser plus précisément à chacun d'entre eux, dans l'ordre mentionné ci-dessus.

#### • ***Le courant des problèmes***

Kingdon distingue une « condition » d'un « problème » pour insister sur le caractère interprétatif de ceux-ci. « Une condition devient un problème quand on en vient à penser que l'on devrait agir à ce sujet »<sup>33</sup>. Felstiner, Abel et Sarat construisent à ce sujet une analyse en trois phases - *naming*, *blaming* et *claiming* - pensée à l'origine pour expliquer l'émergence des litiges en droit, mais adaptée aux problèmes politiques. La première phase, celle du *naming*, est celle de la prise de conscience, lorsqu'un groupe d'individus désigne une situation comme problématique, considérée dès lors comme inacceptable. Lors de la seconde phase, celle du *blaming*, ce groupe désigne les responsables de cette situation problématique. Enfin, le *claiming* est la revendication d'un changement, d'une réparation ou d'une compensation auprès des autorités publiques (qui ne sont pas forcément les responsables désignés lors de la deuxième phase). Chacune de ces étapes va conditionner la réponse qui sera apportée au problème<sup>34</sup>.

Des auteurs comme Roe, Stone et Radaelli ajoutent à ce modèle deux phases supplémentaires : rendre le futur apocalyptique en mobilisant le récit et des références symboliques, et rendre nécessaire l'action immédiate pour signaler aux autorités publiques que le problème ne peut plus attendre, étant devenu trop urgent ou trop intolérable<sup>35</sup>.

Selon Kingdon, trois éléments facilitent le passage d'une condition à un problème : les valeurs - il y a un problème quand il y a un décalage entre la réalité et ce qui devrait être selon nos idéaux - les

---

<sup>32</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, *op. cit.*, pp.122-124

<sup>33</sup> *Ibid.* p.109 [traduction]

<sup>34</sup> HASSENTEUFEL Patrick, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *op. cit.*, p.55

<sup>35</sup> ZITTOUN Philippe, « Mettre la société en désordre : Construction propagation et politisation des problèmes sociaux », *op.cit.*, pp. 63-67

comparaisons entre différentes réalités vécues, et les catégorisations - selon la catégorie dans laquelle un sujet est placé, un élément peut être considéré comme problématique ou non<sup>36</sup>.

L'objectif de ce courant est d'étudier la manière dont un problème réussit à attirer l'attention des acteurs dans et en dehors du gouvernement. Kingdon décèle pour cela trois facteurs.

Le premier facteur est ce qu'il appelle « les indicateurs ». Ce sont généralement des résultats d'enquêtes ou des statistiques qui permettent soit de montrer l'ampleur d'un problème, soit d'en montrer son évolution. Plus que les données elles-mêmes, c'est surtout l'interprétation de celles-ci qui détermine leur résonance auprès des acteurs<sup>37</sup>.

Les « événements marquants, crises et symboles »<sup>38</sup> sont le second facteur. Ces trois éléments peuvent donner à un problème l'impulsion nécessaire pour obtenir l'attention des acteurs.

En effet, Kübler et de Maillard insistent sur le fait que pour comprendre la mise à l'agenda d'un sujet, il est nécessaire de le restituer plus largement dans la société dans laquelle il prend place en prenant en compte les conjonctures, crises, imprévus, et autres événements qui peuvent favoriser ou non l'inscription à l'agenda de ce sujet<sup>39</sup>. Les symboles (terme que Kingdon ne définit pas) ont principalement un rôle de renforcement d'un sentiment déjà présent dans la population : ils attirent l'attention sur un sujet déjà connu. Les expériences personnelles et les vécus des décideurs permettent eux aussi de renforcer l'importance accordée à un problème et donc de favoriser son inscription à l'agenda. Pour que ces événements, crises et symboles soient réellement considérés, il peut être important qu'ils aient lieu à plusieurs reprises, comme preuve que l'accident n'était pas un événement isolé. Parfois aussi, ces événements donnent l'impulsion pour établir des statistiques, qui à leur tour indiqueront l'amplitude du problème<sup>40</sup>.

Les *feedbacks* sont le troisième facteur du flux des problèmes. Ceux-ci peuvent se présenter sous forme d'évaluation officielle d'une politique ou d'un programme mais aussi comme des retours officieux venant de la population. Les *feedbacks* peuvent mettre en avant des problèmes de différentes manières : en indiquant qu'une politique n'a pas atteint le but qu'elle s'était donnée, ou que cette politique a créé des effets inattendus auxquels il faut remédier par exemple<sup>41</sup>.

---

<sup>36</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, *op. cit.*, pp.109-112

<sup>37</sup> *Ibid.* pp.90-94

<sup>38</sup> *Ibid.* p.90 [traduction]

<sup>39</sup> DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, *Analyser les politiques publiques*, *op.cit.*, p.30

<sup>40</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, *op. cit.*, pp.94-100

<sup>41</sup> *Ibid.* pp.100-103

Hilgartner et Bosk construisent eux-aussi un modèle basé sur trois grands principes de sélection pour qu'un problème puisse être inscrit à l'agenda : l'intensité dramatique d'un problème, la nouveauté - qui peuvent se rattacher respectivement aux événements marquants et aux indicateurs dont parle Kingdon - et l'adéquation aux valeurs culturelles dominantes dans la société<sup>42</sup>.

Hassenteufel attire cependant l'attention sur le fait que ces modèles traitent les problèmes isolément les uns des autres, mais qu'il est nécessaire de prendre en compte la dimension de compétition entre ceux-ci pour entrer à l'agenda, ainsi que les résistances ou oppositions qui peuvent se présenter<sup>43</sup>.

Ce courant permet d'expliquer comment un problème attire l'attention des acteurs. Cependant, il ne permet pas à lui seul d'expliquer l'inscription d'un sujet à l'agenda. En effet, il existe bien trop de thèmes qui selon les facteurs cités ci-dessus mériteraient un intérêt particulier, mais l'attention des décideurs ainsi que leur agenda sont limités. De plus, le rôle des acteurs du gouvernement n'est pas uniquement de résoudre des problèmes : ils peuvent aussi agir dans le but de laisser une marque, de faire passer une idée, etc.<sup>44</sup>.

- ***Le courant des solutions***

Le courant des solutions est bien indépendant de celui des problèmes : les solutions ne sont pas construites dans l'objectif de répondre aux problèmes existants. Kingdon envisage les solutions comme un ensemble d'éléments, d'idées, « flottant dans l'air » dans l'attente que quelqu'un s'en empare. Il peut arriver que deux idées se rencontrent et fusionnent en une nouvelle idée. Ces compositions resteront plus ou moins longtemps flottantes, se décomposeront et se rassembleront d'une autre manière<sup>45</sup>.

Pour qu'une idée puisse être appréciée par le gouvernement, celle-ci doit déjà avoir été entendue, avoir l'air d'une idée largement répandue et le terrain doit avoir été préparé.

De plus, pour qu'elle soit réellement considérée, celle-ci doit répondre à trois critères : elle doit être techniquement faisable, en adéquation avec les valeurs dominantes, et enfin, anticiper les futures

---

<sup>42</sup> LASCOUMES Pierre, LE GALÈS Patrick, « Problèmes publics : des controverses aux agendas », in LASCOUMES Pierre, LE GALÈS Patrick, *Sociologie de l'action publique*, Armand Colin, coll. « 128. Sociologie », 2018, p.51

<sup>43</sup> *Ibid.* p.50

<sup>44</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, *op. cit.*, pp.113-115

<sup>45</sup> *Ibid.* pp.116-117

contraintes, c'est-à-dire avoir des chances raisonnables d'être approuvée par les décideurs et la population<sup>46</sup>.

Bien que ces deux premiers courants soient indépendants, notons qu'un sujet arrivera plus rapidement à l'agenda si un problème et une solution sont d'ores et déjà couplés<sup>47</sup>.

Nous allons maintenant analyser le troisième courant, celui de la politique.

- ***Le courant de la politique***

Le courant de la politique est composé de différents facteurs tels que le « *national mood*, les groupes de pression, les résultats électoraux, la répartition partisane ou idéologique du congrès, et les changements de l'administration »<sup>48</sup>. Chacun d'eux peut être porteur de changement et ainsi créer l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité. Kingdon précise d'emblée que l'usage du mot « *political* » est ici à prendre dans son sens le plus strict, reprenant uniquement les facteurs électoraux, partisans et des groupes de pression.

Le terme « *national mood* » désigne la manière dont « une large partie de la population d'un pays partage certaines lignes de pensées »<sup>49</sup>. Cette humeur nationale change avec le temps et oblige ainsi certaines politiques à changer avec elle. Les décideurs utilisent leur ressenti sur l'humeur nationale pour déterminer si le moment est opportun pour proposer telle idée ou si au contraire la période est mal choisie. Ce ressenti peut provenir d'échanges, des médias, de manifestations, ou d'autres politiques publiques, ...<sup>50</sup>

Nous retrouvons ensuite dans ce courant l'équilibre entre les groupes de pression. En plus de leur rôle de pousser ou bloquer l'entrée de sujets à l'agenda, ceux-ci représentent une indication pour les décideurs : si tous les groupes d'intérêts s'alignent sur un sujet, les politiciens peuvent savoir assez précisément ce qui est attendu de leur part. Si au contraire, les groupes d'intérêts sont divisés sur un sujet - ce qui arrive plus régulièrement que le premier scénario - les politiciens vont devoir évaluer le coût que la mise à l'agenda du sujet, dans un sens ou dans l'autre, constituera<sup>51</sup>.

---

<sup>46</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, *op. cit.*, pp.131-139

<sup>47</sup> *Ibid.* p.144

<sup>48</sup> *Ibid.* p.145 [traduction]

<sup>49</sup> *Ibid.* p.146 [traduction]

<sup>50</sup> *Ibid.* pp.146-149

<sup>51</sup> *Ibid.*, pp.150-151

L'obstacle principal de l'inscription d'un sujet à l'agenda, bien que l'auteur n'en cite pas le nom, est la dépendance au sentier<sup>52</sup> : « Une fois qu'un programme gouvernemental est établi, la clientèle qui en bénéficie s'organise en un groupe d'intérêts dont le principal but est de protéger le programme dont ils tirent leur subsistance »<sup>53</sup>. Mais cet obstacle peut être surmonté par un changement dans l'humeur nationale, un changement de personnel dans l'administration, ou encore avec l'appui d'un groupe d'intérêts favorable à une réforme.

Le dernier élément analysé par Kingdon dans le courant de la politique sont les événements prenant place au sein même du gouvernement, à savoir le roulement du personnel et la juridiction.

À la suite d'élections, l'agenda peut être modifié principalement de deux manières concernant la sphère politique<sup>54</sup> : le personnel reste similaire mais ses priorités changent en même temps que la législation, et/ou le personnel est renouvelé et les nouveaux élus arrivent avec de nouveaux projets.

Pour ce qui est de la législation, Kingdon mentionne ici que chaque agence du gouvernement a ses propres intérêts et ses propres sujets de prédilection. Lorsqu'un sujet relève de la compétence de différentes agences, cela peut avoir deux effets opposés. Soit un effet accélérateur dans l'inscription à l'agenda, car chacun va essayer de l'inscrire en premier pour que cela soit fait comme il le souhaite. Soit, au contraire, cela peut freiner cette mise à l'agenda : les différents acteurs concernés bloquent en défendant que cela relève de leurs compétences ou bien chacun considère que cela relève de la compétence de quelqu'un d'autre et donc personne n'agit<sup>55</sup>.

Les décisions au sein du courant politique se prennent par consensus, atteint par négociations. Les acteurs rejoignent le mouvement car ils sont convaincus, qu'ils ont des intérêts à le faire, ou pour ne pas être exclus du bénéfice du résultat final. Ces négociations et compromis n'ont lieu que si le sujet a de sérieuses chances de passer à l'agenda<sup>56</sup>.

---

<sup>52</sup> « Notion [...] selon laquelle les modèles de mobilisation politiques, les règles du jeu institutionnelles et même les façons de voir le monde vont générer des dynamiques d'auto-renforcement. » in DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, *Analyser les politiques publiques*, op.cit., p.217

<sup>53</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, op. cit., p.152 [traduction]

<sup>54</sup> Nous avons déjà vu dans le point 2 que les élections peuvent être une indication pour les politiciens de sujets à mettre à l'agenda

<sup>55</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, op. cit., pp.153-159

<sup>56</sup> *Ibid.*, pp.155-159

- *La fenêtre d'opportunité*

« Je vois les personnes qui essayent d'amener un changement comme des surfeurs attendant la grande vague. Tu sors, tu dois être prêt à partir, tu dois être prêt à ramer »<sup>57</sup>.

C'est ainsi que Kingdon se représente les entrepreneurs politiques : ceux-ci doivent être préparés, leur problème bien documenté, prêts à agir lorsque les trois courants - problèmes, solutions et politique - se rencontreront. En effet, le rôle de ces acteurs est primordial lors de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité : ce sont eux qui lieront les trois courants et les mèneront sur le devant de la scène. L'ouverture d'une fenêtre d'opportunité est imprévisible<sup>58</sup> et souvent très courte, d'où l'importance d'agir au bon moment. Le résultat, à savoir le sujet inscrit à l'agenda décisionnel, dépendra des différents éléments présents dans chacun des courants : la manière dont le problème a été présenté, les acteurs qui sont présents, les alternatives proposées,... Ce sont principalement les courants des problèmes et de la politique qui créeront l'ouverture d'une fenêtre : selon le courant qui provoque l'ouverture de la fenêtre, celle-ci sera appelée respectivement « fenêtre de problème » (« *problem window* ») ou « fenêtre politique » (« *political window* »). Cette ouverture est ressentie par les entrepreneurs politiques qui pousseront alors leur sujet à l'agenda. Certaines fenêtres peuvent également s'ouvrir par un effet d'entraînement (« *spillovers effect* ») : l'ouverture d'une fenêtre pour un sujet peut entraîner, ou du moins faciliter, l'ouverture de fenêtres pour un sujet similaire. Les changements politiques ont généralement lieu à la marge mais il peut arriver qu'une décision soit prise et que celle-ci ait une incidence sur les futures politiques de ce domaine. C'est le cas quand une réforme est mise en place, créant un cadre pour les prochaines décisions.

Quant à la fermeture, celle-ci peut être causée par de multiples raisons : les événements qui ont ouvert la fenêtre sont passés, le problème est considéré comme solutionné, une solution n'est pas directement disponible, d'autres problèmes ont bénéficié de l'ouverture avant, etc.<sup>59</sup>

Pour Kingdon la non-inscription d'un sujet à l'agenda peut donc être expliquée par le fait que les trois courants n'étaient pas réunis, qu'aucun entrepreneur n'a su pousser le sujet au bon moment, ou que la fenêtre s'est refermée avant que l'inscription puisse avoir lieu.

D'autres auteurs ont étudié beaucoup plus en détail ce phénomène de « déni d'agenda », dans le but d'expliquer pourquoi certains sujets n'arriveront jamais à s'y inscrire.

---

<sup>57</sup> KINGDON John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, op. cit., p.165 [traduction]

<sup>58</sup> Notons que certains événements qui favorisent l'ouverture de fenêtre sont eux prévisibles, comme le vote annuel du budget, les réformes qui ont lieu par cycle, etc.

<sup>59</sup> KINGDON, John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, op. cit., pp.165-195

Selon Bacharach et Baratz le pouvoir est composé de deux faces d'une même pièce : la première reprend le pouvoir traditionnel tel que défini par Max Weber, tandis que la deuxième reprend le pouvoir de ne pas faire quelque chose ou d'éviter certains sujets. À cela, certains auteurs comme Lukes ajoutent une troisième face consacrée au pouvoir des élites et à leur capacité à modérer les préférences des acteurs<sup>60</sup>. Ainsi, « le pouvoir [consiste] non seulement à ne pas résoudre certains problèmes mais aussi, tout simplement, à éviter qu'ils soient pris en compte par le système politique »<sup>61</sup>.

Kübler et de Maillard qualifient dans ce sens les agendas de « conservateurs », « culturellement et économiquement déterminés »<sup>62</sup> car les problèmes déjà connus y trouveront plus facilement une place et les intérêts dominants seront toujours plus représentés.

Cobb et Ross étudient les acteurs pouvant s'opposer à la prise en compte d'un enjeu et les classifient en deux groupes : les groupes lésés (d'un point de vue matériel ou identitaire) et les acteurs politico-administratifs. Les stratégies de ces groupes pour éviter un sujet sont multiples et sont classées par les auteurs comme allant de bas à hauts coûts. La stratégie dite « d'apaisement symbolique » est l'une d'elles, classée à moyen coût. Elle consiste pour les autorités publiques à reconnaître un problème mais à ne s'y attaquer que partiellement, ou uniquement en surface, pour donner l'impression d'agir. La création d'une commission peut dans certains cas en être un excellent exemple : celle-ci permet d'apaiser les tensions et de gagner du temps<sup>63</sup>. Les autres stratégies qu'ils citent sont la non-reconnaissance du problème (bas coût), l'attaque, c'est-à-dire discréditer l'enjeu ou le groupe (moyen coût), et les menaces, qu'elles soient économiques ou électorales (haut coût)<sup>64</sup>.

#### **d) Points forts et faibles**

Le point fort de ce modèle, selon Ravinet, est de concilier les « mécanismes rationnels, mais aussi les phénomènes d'incertitude et de contingence, et [de] souligner à la fois le rôle central des acteurs stratégiques et la relativité de leurs perceptions. Ce modèle permet aussi d'articuler différentes

---

<sup>60</sup> DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, *Analyser les politiques publiques, op.cit.* p.32

<sup>61</sup> *Ibid.* p.31

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Ibid.* p.33

<sup>64</sup> *Ibid.* pp.34-35

temporalités - des évolutions sur un temps relativement long peuvent être mises en perspective avec des événements ponctuels - et [de] réconcilier *policy* et *politics* avec finesse [...] »<sup>65</sup>.

La critique la plus souvent formulée à l'égard du modèle est d'être peu explicatif. À cela, Ravinet répond que le modèle est avant tout probabiliste et n'a donc pas pour but d'être réellement explicatif. De plus, il est souvent reproché au modèle de ne pas être assez empirique. Dans son livre, Kingdon s'appuie sur les politiques relatives à la santé d'une part, et celles relatives aux transports d'autre part. Sa théorie a ensuite été reprise et appliquée dans de très nombreuses études. Enfin, dans les rééditions de son livre, Kingdon analyse des politiques plus récentes, comme les soins de santé sous la présidence de Clinton puis d'Obama, dans le but de montrer que sa théorie reste pertinente près de 20 ans après sa première parution. Il répond aussi à certaines critiques : à la lecture de l'ouvrage, beaucoup concluent que l'inscription à l'agenda est le fruit du hasard. Pour Kingdon cette conclusion est bien loin de ce qu'il démontre : bien qu'il y ait une part de chance et des imprévus au cours du processus, il y a bien des éléments précis qui doivent se dérouler dans un certain ordre pour qu'un sujet puisse être inscrit à l'agenda, et c'est cela qu'il a voulu modéliser à travers son ouvrage<sup>66</sup>.

Maintenant que le cadre théorique est posé, il est nécessaire pour comprendre la problématique de notre travail de s'intéresser aux référentiels scolaires, à leur contenu et à leur processus de création.

---

<sup>65</sup> RAVINET Pauline, « Fenêtre d'opportunité », *op. cit.*, p.281

<sup>66</sup> KINGDON, John W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, *op. cit.*, pp.122-125

### 3. Les référentiels

Les référentiels sont les « textes de référence pour les enseignants »<sup>67</sup>, ils « précisent les contenus des savoirs et compétences ainsi que les attitudes et démarches à développer »<sup>68</sup>.

Il en existe plusieurs selon les années, le type d'enseignement et les matières enseignées. Ces référentiels sont rédigés par des groupes de travail, composés de membres représentant les différents réseaux d'enseignement, d'experts, d'inspecteurs, de professeurs d'université, etc.

Les référentiels sont ensuite sanctionnés dans des arrêtés du Gouvernement, « soumis à la confirmation du Parlement dans les six mois suivant leurs adoptions »<sup>69</sup>. Chacun de ces référentiels est ensuite décliné en programmes d'études par les différents pouvoirs organisateurs, et validé par la Ministre chargée de l'Enseignement obligatoire. Il est souvent admis qu'alors que les référentiels indiquent quoi enseigner, les programmes déterminent comment enseigner. Depuis quelques années, les référentiels pour l'enseignement général sont en cours de réécriture dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (souvent appelé plus succinctement « Pacte d'Excellence ») est le nom donné à un ensemble de réformes visant à améliorer l'enseignement de la maternelles au secondaire. Ce Pacte est le résultat d'un travail consultatif et collaboratif entamé en 2015. Il concerne aussi bien les horaires de cours, l'organisation des cantines, que le contenu des cours lui-même. Un des changements majeurs est la création d'un tronc commun, allant de la maternelle à la troisième année secondaire. Les objectifs de ce tronc commun sont « la construction d'une citoyenneté commune reposant sur un ensemble de valeurs et de références partagées ; la promotion d'une plus grande égalité sociale face à l'école ; et la garantie de la maturation du choix d'orientation ultérieur, notamment par le recul du choix des filières de spécialisation »<sup>70</sup>. Les référentiels qui étaient jusqu'à présent en vigueur, connus sous le nom de « Socles de compétences » vont se voir progressivement remplacer par les nouveaux référentiels du tronc

---

<sup>67</sup> FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Référentiels », *Fédération Wallonie-Bruxelles*. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=190> (consulté le 21 juin 2021)

<sup>68</sup> Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997, mis à jour le 9 octobre 2018, ci-après « Décret Missions »

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Pacte pour un enseignement d'excellence. Orientations relatives aux objectifs du Pacte. Avis n°2 du Groupe central, Bruxelles, 3 mai 2016, p.46

commun. Ainsi, les Socles de compétences fixés pour la formation historique et géographique vont être remplacés par un référentiel commun aux sciences économiques, sociales, géographiques et historiques, allant de la première primaire à la troisième secondaire.

Ces balises étant posées, intéressons-nous à la manière dont le phénomène colonial est abordé dans les différents référentiels.

- Les Socles de compétences sont les référentiels reprenant les compétences à acquérir de la première primaire à la deuxième année de secondaire. Celui pour la formation historique et géographique ne fait pas mention de la colonisation, ni de la République Démocratique du Congo ni d'aucune autre. C'est ce référentiel qui se verra prochainement remplacé par le référentiel du tronc commun.<sup>71</sup>
- Le référentiel des compétences terminales et savoirs requis en histoire pour les humanités générales et technologiques (1999) est rédigé à l'attention des deuxième et troisième degrés du secondaire dans l'enseignement général et technique de transition. La colonisation y est mentionnée à différentes reprises. Le référentiel établit une liste « d'outils conceptuels » que l'élève doit s'approprier par l'étude de moments-clés liés à ces outils. Le référentiel précise que si un outil conceptuel est cité à différents moments-clés, l'enseignant est libre de choisir de le développer au moment qui lui semble le plus adéquat. Dans la liste des outils conceptuels se trouvent « 1. les principaux éléments constitutifs d'un processus de colonisation » et « 2. les principaux éléments constitutifs d'un processus de décolonisation et d'un processus de type néocolonialiste »<sup>72</sup>. L'outil conceptuel numéro un se retrouve associé aux moments-clés suivants : « La cité des Athéniens et le rayonnement hellénique », « L'Etat Romain: la 'Res Publica' et la Mare nostrum » et « Les grandes découvertes de la Renaissance ». Le concept de néocolonisation est lui associé aux « Guerres mondiales, conflit Est-Ouest et efforts de sécurité collective ». Les moments-clés « Décolonisation et relations Nord-Sud » et « Le monde et l'impérialisme des pays industrialisés » reprennent les deux outils conceptuels. Ce référentiel sera à terme lui aussi modifié puisque la troisième année secondaire fait dorénavant partie du tronc commun.

---

<sup>71</sup> FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Socles de compétences. Éveil : formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique », Bruxelles, *s.d.*, 23p.

<sup>72</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, « Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques », Bruxelles, 1999, 5p. p.8

- Le référentiel d'histoire et de géographie spécifique aux humanités professionnelles et techniques (2014) élabore une liste des différents thèmes à étudier. À chaque thème est associé un ou deux moments-clés de l'histoire, qui renvoient eux-mêmes à des contextes historiques et à des concepts. Le thème des « disparités Nord-Sud » contient quatre moments-clés : révolutions industrielles, colonisation du Congo, guerres mondiales et indépendance du Congo<sup>73</sup>. Cette inscription de la colonisation dans les référentiels marque un tournant : jusqu'ici, les enseignants avaient l'obligation d'aborder la colonisation, mais aucune contrainte quant au fait de travailler la colonisation belge spécifiquement. Certains enseignants considèrent qu'aborder la colonisation du Congo en classe peut constituer un sujet délicat et font alors le choix d'enseigner la colonisation par les cas français ou britanniques par exemple. La partie portant sur la colonisation dans ce référentiel fut la source de nombreuses critiques, comme nous l'expliquons plus loin dans ce travail.
- Dans le nouveau référentiel du tronc commun pour les sciences humaines (dont le nom complet est « Sciences humaines : histoire, géographie et sciences économiques et sociales »), la colonisation est au programme en deuxième et troisième années de secondaire. Le référentiel mentionne explicitement la colonisation du Congo, du Rwanda et du Burundi comme des moments-clés à étudier. Le référentiel est beaucoup plus précis que les précédents. Il exige que les élèves puissent situer géographiquement et dans le temps la colonisation et les territoires colonisés par la Belgique, que les élèves étudient les transformations induites par la Belgique sur ces territoires, qu'ils puissent expliquer les inégalités à l'oeuvre, etc.<sup>74</sup>.

Bien qu'initialement prévu pour 2019, le référentiel pour les sciences économiques et sociales, géographiques et historiques n'a pas encore été validé par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles au moment d'écrire ces lignes. Le processus d'écriture et de relecture de ce référentiel a pris un important retard, sans que nous ne puissions savoir pour quelle raison précisément. Tous les référentiels ont été publiés sur le site de l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur, à l'exception du référentiel qui nous concerne. En automne prochain, les référentiels devraient être soumis au Parlement pour procéder à leur validation. Il est à ce stade incertain que le référentiel pour les sciences humaines soit prêt à temps. Cela ne pose néanmoins pas de problème quant à notre

---

<sup>73</sup> FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Compétences terminales et savoirs communs en formation historique et géographique. Humanités professionnelles et techniques », Bruxelles, 2014, 37p.

<sup>74</sup> HELLA Pierre (dir.) et al., « Sciences humaines : histoire, géographie et sciences économiques et sociales » [Projet de référentiel à la date du 23 février]

question de recherche, puisque l'enseignement de la colonisation a bien été inscrit autant dans la dernière Déclaration de politique communautaire de 2019-2024 (ci-après « DPC ») que dans l'Avis n°3 dont nous parlons ci-dessous, guidant l'écriture des référentiels. Nous pouvons donc considérer que quelle que soit la décision du Parlement et les modifications qui pourraient y être apportées, le sujet a bien été inscrit à l'agenda tel que défini par Kingdon.

Avant de se plonger pleinement dans l'analyse de cette mise à l'agenda, il est important de comprendre le processus de création des référentiels. Dans le cadre du tronc commun, dix référentiels sont attendus, traitant chacun d'une matière différente. L'histoire fait partie du référentiel des sciences humaines, au même titre que la géographie et les sciences économiques et sociales. Dix groupes de travail sont formés pour l'écriture de ces référentiels. Ces groupes sont composés de représentants des différents réseaux d'enseignement, d'experts, d'inspecteurs de l'enseignement, etc. Cette composition est déterminée dans le décret « Missions ». Pour baliser l'écriture des différents référentiels, le Gouvernement a adopté une Charte des référentiels qui détermine les consignes rédactionnelles et fournit un canevas pour l'écriture, ainsi qu'un cahier des charges propre à chaque groupe de travail, qui détermine plus précisément les grandes lignes du contenu attendu.

Ces cahiers des charges sont rédigés sur la base des Avis du Groupe Central, composé de représentants des pouvoirs organisateurs, des organisations syndicales, et d'associations de parents. Ces avis sont eux-mêmes basés sur des analyses et rencontres avec des experts, des focus groupes avec des acteurs de l'enseignement, des enquêtes auprès des élèves, etc.

Dès l'Avis n°2 du Groupe central - « Orientations relatives aux objectifs du Pacte » - un point sur la diversité culturelle mentionne l'importance d'enseigner l'histoire de la colonisation<sup>75</sup>. Ce point est toujours présent dans l'Avis n°3 de ce même groupe<sup>76</sup>. Ce point ne se retrouve cependant pas explicitement dans le cahier des charges.

C'est le groupe de travail pour le référentiel de sciences humaines qui a pour tâche d'inscrire la colonisation dans le référentiel, tenu par l'Avis n°3 et par la DPC de 2019-2024, dans laquelle le Gouvernement s'engage à « après concertation avec les acteurs, mener à son terme dans l'ensemble

---

<sup>75</sup> FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Pacte pour un enseignement d'excellence. Orientations relatives aux objectifs du Pacte. Avis n°2 du Groupe central, Bruxelles, 3 mai 2016, p.107

<sup>76</sup> FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central, Bruxelles, 7 mars 2017, p.285

de l'enseignement secondaire la réforme de l'enseignement de l'histoire coloniale belge en Afrique, plus particulièrement au Congo, au Rwanda et au Burundi, en adaptant le référentiel global »<sup>77</sup>.

## 4. Méthodologie

Nous allons maintenant expliciter notre méthodologie, nécessaire à tout travail de recherche. Nous abordons la manière de collecter nos données ainsi que le terrain que nous avons sélectionné.

Il s'agit ici d'étudier les raisons qui ont mené à rendre l'enseignement de la colonisation obligatoire par son inscription dans le référentiel du tronc commun. L'intérêt porte donc sur la première étape du processus de développement d'une politique publique : la mise à l'agenda. La théorie de la fenêtre d'opportunité, élaborée par Kingdon, nous permet d'analyser les raisons de cette inscription par l'étude d'une série de facteurs.

La récolte des données s'est effectuée principalement de deux manières, toutes les deux se rattachant à une démarche de recherche qualitative.

La première consiste en la réalisation d'entretiens semi-directifs. Ceux-ci permettent en effet de cerner les motivations et les représentations des acteurs interrogés ainsi que de leur laisser une marge de manoeuvre afin d'aborder des aspects de la question auxquels le chercheur n'aurait pas pensés<sup>78</sup>. Un guide d'entretien a toutefois été élaboré pour chacune des rencontres, garantissant ainsi que certains thèmes soient discutés<sup>79</sup>.

Une fois la décision de réaliser des entretiens semi-directifs prise, l'étape suivante et non des moindres consiste à déterminer qui interroger. Pour répondre à cette question, nous nous sommes basés sur les acteurs cités dans les théories de la mise à l'agenda, principalement celles de Kingdon et de Garraud : les acteurs politiques, les groupes organisés, les académiciens, les médias et les membres de la société dans son ensemble.

Concernant les acteurs politiques, nous avons rencontré Marie-Martine Schyns, qui fut Ministre de l'Éducation et des Bâtiments scolaires au Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles entre

---

<sup>77</sup> Déclaration de Politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024, *Doc.*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, p.16

<sup>78</sup> MARQUET Jacques, QUIVY Raymond et VAN CAPENHOUDT Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, 5<sup>ème</sup> ed. Dunod, 2017, pp. 241-244

<sup>79</sup> Ces guides d'entretien peuvent être consultés dans les annexes.

2016 et 2019, ainsi que Nicolas Naif, responsable des référentiels du tronc commun au sein du Cabinet de l'actuelle Ministre de l'Education, Caroline Désir.

Les groupes organisés sont le deuxième groupe d'acteurs. Nous avons alors rencontré Moïse Essoh, un des membres fondateurs du Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations (« CMCLD ») accompagné de Sam, un jeune membre du Collectif. La présidente de l'association Bamko-Cran, Mireille Tsheusi-Robert, n'étant pas disponible pour un entretien, celle-ci a répondu à des questions écrites par enregistrements vocaux. Ces deux associations nous semblent être les deux associations phares en matière de lutte anti-raciste et déconstruction coloniale en Belgique francophone<sup>80</sup>.

À l'intersection de ces deux premiers groupes, nous avons rencontré Calvin Soiresse, pour sa double casquette de co-fondateur du CMCLD, et actuellement député Ecolo au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Du côté des académiciens, nous avons rencontré Romain Landmeters et Benoit Henriet, historiens spécialisés en histoire de la colonisation belge et régulièrement présents sur des plateaux de télévision ou à l'occasion de cartes blanches dans la presse. Enfin, nous avons rencontré Tine Geunis, responsable du service éducatif à l'AfricaMuseum, anciennement connu sous le nom de Musée Royal de l'Afrique Centrale. Mentionnons aussi un appel téléphonique ayant eu lieu avec Maxime Ronveaux, chargé de campagne au CNCD-11.11.11<sup>81</sup>.

Concernant le monde médiatique, nous avons réalisé une revue de presse basée sur le journal Le Soir.

Enfin, pour ce qui est de la société, il aurait été trop laborieux dans le cadre de ce mémoire de réaliser une enquête représentative de l'opinion de la population belge francophone. Nous avons dès lors fait le choix d'analyser les rapports des consultations préalables à la rédaction des référentiels que nous avons pu nous procurer.

Ces huit entretiens ont été réalisés entre novembre 2020 et avril 2021<sup>82</sup>. Les transcriptions de ces huit entretiens, ainsi que des notes de l'appel avec Maxime Ronveaux sont disponibles en annexe.

---

<sup>80</sup> L'asbl Change, une des organisations à l'initiative de la manifestation Black Lives Matter à Bruxelles, a également été contactée mais n'était pas disponible pour un entretien.

<sup>81</sup> Maxime Ronveaux est responsable de la création d'un outil pédagogique à destination des élèves du primaire, au sujet de la question coloniale. C'est dans ce cadre qu'il nous a contactée. Lors de cet appel, nous avons expliqué le sujet de notre recherche ainsi que nos premières intuitions, et Maxime Ronveaux nous a de son côté expliqué les projets du CNCD-11.11.11 à ce sujet.

<sup>82</sup> Suite aux conditions sanitaires, ceux-ci se sont déroulés en ligne

Préalablement à ces huit rencontres, un entretien exploratoire a été réalisé avec Catherine Soudon, historienne et présidente du groupe de travail pour l'écriture du référentiel en Éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Cet entretien nous a permis de mieux comprendre le processus complexe d'écriture des référentiels, ses différentes étapes et de cerner les acteurs impliqués dans ce processus.

Nous souhaitions rencontrer les membres composant le groupe de travail (GT) responsable de l'écriture du référentiel d'histoire pour le tronc commun. Des contacts ont été pris avec le président de ce GT, Pierre Hella. Cependant, il nous a été expliqué que, pour des raisons de confidentialité, une rencontre était à ce stade impossible. Pour ce qui est des groupes ayant travaillé en amont de l'Avis n°3, nous n'avons pas pu en retrouver les membres.

La deuxième partie de la récolte de données consiste en une analyse documentaire, dans le but de compléter les informations récoltées au cours des entretiens. Pour cela nous avons analysé différents documents ayant trait à l'écriture des nouveaux référentiels du tronc commun ou à la question coloniale d'une manière large, notamment les Avis du Groupe Central du Pacte pour un Enseignement d'excellence, des comptes-rendus de sessions parlementaires, des enquêtes, etc. Ces documents sont évoqués tout au long de notre analyse.

## **5. Analyse**

Notre cadre théorique et notre méthodologie ayant été exposés, nous entrons maintenant dans la partie analytique de notre travail. En suivant le plan proposé par Kingdon, nous étudions chacun des trois courants - problèmes, solutions et politique - et y appliquons notre cas d'étude dans le but de découvrir les éléments ayant mené à l'ouverture de notre fenêtre d'opportunité.

### **5.1. Courant des problèmes**

Dans cette section, nous étudions la manière dont notre problème - le fait que l'enseignement de l'histoire coloniale belge n'était jusqu'à présent pas obligatoire (dans l'enseignement général) - a pu attirer l'attention des acteurs dans et en dehors du gouvernement. Pour cela, nous reprenons les trois éléments étudiés par Kingdon dans le courant des problèmes, à savoir les indicateurs, les événements marquants et les *feedbacks*.

### **a) Les indicateurs**

En 2008, l'Appel pour une école démocratique (APED), une asbl belge qui travaille pour la démocratisation de l'enseignement, publiait les résultats de son enquête intitulée « Seront-ils des citoyens critiques ? », réalisée par Nico Hirtt par questionnaire auprès de 2748 jeunes. Le but est d'évaluer l'état des connaissances des jeunes en histoire, géographie, et autres savoirs qui leur permettront de « prendre une part active dans l'action politique et sociale »<sup>83</sup>. L'enquête révèle entre autre que « un élève sur quatre ignore que le Congo a été une colonie belge; dans l'enseignement professionnel plus d'un élève sur deux est dans ce cas »<sup>84</sup>. En réalité, dans l'enseignement général, 90,2% des élèves interrogés savent que le Congo fut une colonie belge. Dans l'enseignement technique, ce nombre descend à 68,3% et en professionnel à 47,3%<sup>85</sup>. Si l'enquête ne visait donc pas spécifiquement les connaissances de la colonisation qu'ont les élèves belges, ses résultats marquants sont depuis régulièrement utilisés dans des articles et conférences pour souligner numériquement le manque de connaissance sur le sujet.

En mai 2017, Unia, « institution publique indépendante qui lutte contre la discrimination et défend l'égalité des chances en Belgique »<sup>86</sup>, dévoile un rapport sur la négrophobie intitulé « Discrimination envers les personnes d'origine subsaharienne : un passé colonial qui laisse des traces ». Dans ce document, Unia analyse le racisme dont sont victimes les personnes afro-descendantes en Belgique et l'origine de celui-ci dans les nombreux préjugés issus de la propagande coloniale. L'enseignement de la colonisation est alors préconisé comme un des moyens pour lutter contre les préjugés discriminants et racistes<sup>87</sup>.

En juin 2017, c'est au tour de la Fondation Roi Baudouin de publier un rapport intitulé « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais ». Le rapport produit une analyse de la manière dont les personnes originaires du Congo, du Rwanda et du Burundi vivant en Belgique se définissent « tant sur des réalités objectives,

---

<sup>83</sup> HIRTT Nico, « Seront-ils des citoyens critiques ? Enquête auprès des élèves de fin d'enseignement secondaire en Belgique francophone et flamande », *Appel pour une école démocratique*, Bruxelles, 2008, p.7

<sup>84</sup> *Ibid.*, p.8

<sup>85</sup> *Ibid.*, p.33

<sup>86</sup> UNIA, « À propos d'Unia », *Unia*. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unia.be/fr/a-propos-dunia> (consulté le 24 juin 2021)

<sup>87</sup> UNIA, « Discrimination envers les personnes d'origine subsaharienne : un passé colonial qui laisse des traces. », *Unia*, Bruxelles, 2017, p.10

comme le taux d'emploi, le niveau d'éducation ou la participation politique, que sur des éléments subjectifs, comme les valeurs, les questions éthiques ou les constructions identitaires »<sup>88</sup>. L'étude a été menée par des chercheurs de la Vrije Universiteit Brussel (VUB), de l'Université de Liège et de l'Université Catholique de Louvain (UCL), et est à la fois quantitative (par questionnaires) et qualitative (focus groupes et entretiens). Une section du rapport est consacrée aux revendications en matière de justice historique. Ces revendications concernent « d'une part le racisme et les discriminations vécus de manière quotidienne et structurelle, d'autre part, les silences et tabous liés au passé colonial de la société, et donc à l'histoire partagée entre leur société d'appartenance et de résidence avec leur société d'origine »<sup>89</sup>. En effet, « pour 74% des personnes interviewées, la question coloniale est trop peu présente et, ou occultée du débat public »<sup>90</sup>. Parmi les différentes revendications, « la plus fortement soutenue par la presque totalité des enquêtés (91%) est celle liée à l'enseignement du passé colonial à l'école »<sup>91</sup>. Les répondants jugent que celui-ci devrait être (davantage) enseigné pour deux raisons principales : premièrement au nom de la justice historique, et deuxièmement car l'enseignement permettrait de renforcer la cohésion sociale et l'inclusion, « car en améliorant la connaissance de l'histoire coloniale de la Belgique, la représentation des Afro-descendants comme étant des non-nationaux, serait amenée à changer »<sup>92</sup>. Il ressort du rapport une forte corrélation entre le fait d'avoir été victime de discrimination ou de racisme et le fait de revendiquer une place plus importante de l'enseignement de la colonisation à l'école. Ce sont plus de 80% des répondants qui se disent avoir été touchés par des discriminations liées à leur origine ou couleur de peau.

Ces différentes enquêtes sont relayées par les médias et les chiffres qui en ressortent sont régulièrement utilisés dans des articles de presse, dans des articles scientifiques, et par des politiciens lors de questions parlementaires ou dans des projets de résolution.

---

<sup>88</sup> DEMART Sarah et al., « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », Bruxelles, *Fondation Roi Baudouin*, 2017, p.7

<sup>89</sup> *Ibid.*, p.164

<sup>90</sup> *Ibid.* p.165

<sup>91</sup> *Ibid.*

<sup>92</sup> *Ibid.* p.174

## **b) Les événements marquants**

Ces dernières années, de multiples événements pouvant être liés de près ou de loin au passé colonial belge ont eu lieu. Vu l'important nombre de ces événements, nous avons fait le choix de ne développer ici que ceux cités lors des entretiens semi-directifs, considérant que ce sont probablement ceux ayant le plus marqué les esprits et donc contribué à la mise à l'agenda.

L'événement qui revient le plus souvent est celui de la mort de George Floyd, cet homme afro-américain mort étouffé sous le genou d'un policier à Minneapolis en mai 2020. Sa mort a engendré de nombreuses manifestations et émeutes, d'abord aux États-Unis, avant de se propager autour du globe. Ces manifestations sont connues sous le nom de « Black Lives Matter » (BLM) du nom du mouvement américain militant contre le racisme systémique et les violences policières contre les noirs. À Bruxelles, celle-ci a rassemblé entre 10.000 et 15.000 personnes en juin 2020. Ces manifestations ont ensuite rapidement relancé le débat des statues et de la décolonisation de l'espace public. Plusieurs statues de Léopold II ont alors été déboulonnées ou peinturées de rouge. Selon le député Ecolo et membre fondateur du CMCLD, Calvin Soiresse, la mort de George Floyd a joué un rôle décisif quant à la position de différents partis à propos de l'enseignement de la colonisation:

« K.S.— Mais l'inscription dans le tronc commun, autant à l'époque il y avait des partis qui râlaient, autant après George Floyd personne n'ose dire non.  
E.T.- Mais donc encore avant George Floyd l'an passé il y avait des partis ...  
K.S.- Ah oui mais bien-sûr, certains ne voyaient pas l'utilité, d'autres disaient 'Mais c'est quoi ces histoires de particularismes' comme le débat en France, 'Oui pourquoi on va parler de cette histoire, on en parle déjà, etc.' Toute une série d'arguments qui visaient à éviter la question »<sup>93</sup>.

À la même période, nous nous préparions aussi à célébrer les 60 ans d'indépendance de la RDC. Cet anniversaire fut particulièrement marqué par les « profonds regrets pour les blessures du passé dont la douleur est aujourd'hui ravivée par les discriminations encore trop présentes dans nos sociétés »<sup>94</sup>, exprimés par le Roi Philippe dans une lettre au Président congolais Félix Tshisekedi. Ces propos marquent un tournant dans les relations belgo-congolaises : en effet, « c'est la première fois qu'un chef de l'Etat belge reconnaît ainsi publiquement les exactions et les abus durant le passé colonial »<sup>95</sup>. À la formulation des regrets du Roi, il est aisé de faire le lien entre ceux-ci et les

---

<sup>93</sup> Entretien avec Calvin Soiresse

<sup>94</sup> LA MONARCHIE BELGE, « Lettre de félicitations à l'occasion du 60ème anniversaire de l'indépendance du Congo », *La Monarchie belge*, 30 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.monarchie.be> (consulté le 22 juin 2021)

<sup>95</sup> DEMONTY Bernard, « Il exprime ses 'profonds regrets' sur le Congo », *Le Soir*, 30 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.lesoir.be> (consulté le 22 juin 2021)

événements le précédant de peu, à savoir la mort de George Floyd et les manifestations l'accompagnant. Ces différents événements ont mené à la création d'une Commission d'enquête au Parlement fédéral, chargée d'étudier le passé colonial belge et ses conséquences<sup>96</sup>.

Si ces événements ont mis en lumière les discriminations persistantes à l'égard des afro-descendants et ont relancé de nombreux débats relatifs à la question coloniale, ils n'ont cependant pas été déterminants dans l'inscription de l'enseignement de la colonisation dans le nouveau référentiel d'histoire. En effet, l'enseignement de la colonisation est inscrite dans la DPC, présentée en septembre 2019. Les événements cités ci-dessus sont donc tous ultérieurs à cette publication. S'ils ont pu permettre de sensibiliser la population à la question coloniale, ils n'ont pas pu provoquer l'obligation de l'enseignement de l'histoire coloniale belge.

Parmi les autres événements cités au cours des entretiens, antérieurs cette fois-ci à l'écriture de la DPC, nous retrouvons dans l'ordre chronologique, les manifestations de jeunes congolais dans le quartier de Matonge à Bruxelles en 2011, rapidement qualifiées d'émeutes par les médias<sup>97</sup>, faisant suite aux résultats électoraux en RDC, l'inauguration du square Patrice Lumumba en 2018 à Bruxelles, fruit de longues revendications<sup>98</sup>. La même année, des chants racistes sont entonnés par un groupe de festivaliers à l'égard de deux jeunes femmes afro-descendantes au festival Pukkelpop. Toujours en 2018, l'AfricaMuseum, anciennement « Musée Royal de l'Afrique Centrale » a réouvert ses portes après plusieurs années de rénovation. La question de la restitution des oeuvres d'art est fréquemment débattue. Régulièrement aussi, la question du racisme dans le folklore fait l'actualité en mettant en lumière des pratiques et des personnages tels que Zwarte Piet, les Noirauds, le Sauvage d'Ath, etc. Enfin, citons aussi la visite du groupe d'experts des Nations Unies sur les personnes d'origine africaine, venu en observation en Belgique durant une semaine en février 2019 afin d'y observer les conditions des personnes d'origine africaine<sup>99</sup>. Suite à cela, le groupe a

---

<sup>96</sup> De son nom complet : « Commission spéciale chargée d'examiner l'état indépendant du Congo (1885-1908) et le passé colonial de la Belgique au Congo (1908-1960), au Rwanda et au Burundi (1919-1962), ses conséquences et les suites qu'il convient d'y réserver ».

<sup>97</sup> Voir par exemple HAINE Didier et DELAROUZÉE Ophélie, « Ixelles. Plus de 200 arrestations dans la diaspora congolaise anti-Kabila : Scènes d'émeutes à Matonge », *Le Soir*, 7 décembre 2011. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.lesoir.be> (consulté le 10 août 2021)

<sup>98</sup> Pour plus d'informations à ce sujet, nous recommandons la lecture de « Nos mémoires acides », par le journal Médor, qui retrace les revendications et leurs obstacles (MOUTON Amélie, « Nos mémoires acides », *Médor*, 15 décembre 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://medor.coop/> (consulté le 10 août 2021))

<sup>99</sup> Cette visite s'est déroulée dans le cadre du Programme d'action adopté au sommet de Durban en 2001.

publié un rapport reprenant différentes recommandations et invitant notamment la Belgique à présenter des excuses concernant son passé colonial<sup>100</sup>.

Ces événements, chacun à leur échelle, ont contribué à faire de la colonisation un sujet d'actualité. Comme le décrit Kingdon, ceux-ci pris isolément n'auraient pas beaucoup d'impact mais c'est le fait qu'ils se répètent, qu'il soit récurrent dans les médias d'entendre parler de faits de racisme ou de discrimination, qui permet à ces événements de peser et d'être pris en compte par les décideurs politiques. Leur fréquence indique que le racisme n'est pas le résultat d'actes d'individus isolés mais fait partie intégrante de la société.

Certains de ces événements ont en plus de cela une fonction « d'accélérateur de la question »<sup>101</sup>: ils donnent l'impulsion nécessaire à ce qu'un sujet gagne l'attention des pouvoirs publics. Les manifestations Black Lives Matter par exemple, bien qu'ultérieures à la décision d'inscrire le passé colonial belge dans le référentiel, par leur ampleur et l'émotion qu'elles ont suscitées, ont rendu le sujet du racisme incontournable au sein de la sphère politique.

Pour Calvin Soiresse en effet, ces événements obligent les politiciens à ne plus éviter la question.

« Aujourd'hui ça a changé oui parce que certains partis, pour moi, ont été poussés dans le dos par l'actualité, parce que pendant longtemps ces partis nous ont répondu qu'ils ne voyaient pas l'intérêt. »<sup>102</sup>

Marie-Martine Schyns confirme également cette importance de l'actualité dans l'agenda politique:

« Il y a des moments où l'histoire de la colonisation, la thématique, refait surface comme vous le dites en fonction de l'actualité. Donc si à un moment donné il y avait, et j'ai envie de dire, certains partis, peut être tous même, je peux même potentiellement mettre le mien dedans, j'ai l'impression que beaucoup de partis, en fonction de l'actu, mettent en avant certains sujets [...] »<sup>103</sup>.

En juillet 2020, son parti, le Centre démocrate humaniste (ci-après cdH), déposait une proposition de résolution « Concernant le développement d'un dialogue inclusif relatif à une histoire et une mémoire coloniale assumée »<sup>104</sup>, dont un des points phare est l'obligation de l'enseignement de la

---

<sup>100</sup> Assemblée générale des Nations Unies, « Visite en Belgique. Rapport du Groupe de travail d'experts sur les personnes d'ascendance africaine », 14 août 2019, 21p.

<sup>101</sup> Entretien avec Romain Landmeters

<sup>102</sup> Entretien avec Calvin Soiresse

<sup>103</sup> Entretien avec Marie-Martine Schyns

<sup>104</sup> Proposition de résolution concernant la mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles d'un plan transversal, structurel, inclusif relatif à l'histoire coloniale belge et à ses conséquences, développements, Doc., Parl. Comm. fr., 2019-2020, n°111/1

colonisation. En introduction, les dépositaires citent une série d'événements soulignant l'importance pour la Belgique de s'occuper de son passé colonial. Son parti n'est pas le seul à réagir à cet événement. Le Parti du Travail de Belgique (« PTB »), dans une communication sur leur site internet, affirme l'importance d'enseigner l'histoire coloniale belge<sup>105</sup>. Le Mouvement Réformateur (« MR »), en soutien aux manifestations BLM, affiche en grand sur la façade de son siège le portrait de Martin Luther King, représentant de la lutte contre les discriminations<sup>106</sup>. Défi formule quatre propositions visant à « s'emparer de notre mémoire coloniale », dont l'une d'elles concerne directement l'enseignement<sup>107</sup>. Le groupe Ecolo plaide pour la réalisation d'un travail de mémoire sur la période coloniale belge et ses conséquences<sup>108</sup>. Le Parti Socialiste (« PS »), quant à lui, ne s'est exprimé sur la question que par l'intermédiaire de sa Ministre, Caroline Désir, dans une intervention à Cécile Djunga que nous abordons plus loin dans ce travail. Ceci montre donc bien l'importance de ces événements dans les agendas politiques.

### **c) Les feedbacks**

Dans cette partie, nous nous intéressons aux retours qui ont pu être formulés quant à la place de la colonisation dans les référentiels d'histoire précédents.

Le référentiel actuellement en vigueur pour les humanités générales et de transition date de 1999. Si ce référentiel impose aux enseignants la colonisation comme sujet d'étude, il ne les contraint pas à aborder le cas du Congo. Cette absence dans le référentiel a fait l'objet de nombreuses critiques : de la part de chercheurs, notamment des membres du Centre de recherche en histoire du droit, des institutions et de la société de l'Université Saint-Louis<sup>109</sup>, et de politiciens comme Catherine Moureaux, députée PS, qui interpellait à ce sujet Joëlle Milquet, Ministre de l'Éducation en 2016.

---

<sup>105</sup> VANDEWALLE Onno, « Pourquoi s'en prend-t-on à Léopold II », *PTB*, 12 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ptb.be> (consulté le 14 août 2021)

<sup>106</sup> MR, « 'I have a dream' - Le MR rend hommage à Martin Luther King », *MR*, 10 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.mr.be/> (consulté le 28 juin 2021)

<sup>107</sup> DÉFI, « Décolonisation. Quatre propositions de François De Smet pour 's'emparer de notre mémoire coloniale' », *Défi*, 15 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://defi.eu> (consulté le 28 juin 2021)

<sup>108</sup> MOUTQUIN Simon, « Les écologistes proposent que le Parlement entame un travail de mémoire sur le rôle de la Belgique dans la colonisation du Congo », *Ecolo*, 12 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://ecolo.be> (consulté le 14 août 2021)

<sup>109</sup> Voir notamment LANDMETERS Romain et NGONGO Enika, « Une école qui rassemble les histoires de tous », *Bruxelles Laïque Echos*, 2017, n°99, pp.29-32

La Ministre répondait alors que le Pacte d'Excellence promeut des référentiels beaucoup plus précis qui ne permettront plus de passer à côté de cette histoire<sup>110</sup>.

En 2014 un nouveau référentiel pour les humanités professionnelles et techniques a vu le jour. Dans ce nouveau référentiel, la colonisation et l'indépendance du Congo sont explicitement mentionnées comme des matières à étudier en classe. Accompagnant ce nouveau référentiel, le nouveau programme d'études de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles fut publié en 2015<sup>111</sup>. Dans ce programme, plusieurs pages sont consacrées à la colonisation et décolonisation du Congo, aux relations entre colons et colonisés, aux différentes périodes de la colonisation, etc. Ce programme fut lui aussi l'objet de nombreuses critiques, émanant elles aussi d'universitaires comme Romain Landmeters qui formule à ce sujet que « si ce dernier recommande aux professeurs de consacrer un nombre substantiel de périodes à l'étude de 'l'épisode' colonial belge, ses balises en terme de contenu répercutent une vision vague, réductrice voire erronée de la colonisation belge. Ainsi, utiliser le concept de migration pour aborder ce processus du point de vue historique est inadéquat. Autre exemple : à une rare exception près, les 'populations indigènes' ne sont pas considérées comme des acteurs à part entière mais bien comme un groupe compact indifférencié composé de victimes inactives, autrement dit des 'objets d'histoire' »<sup>112</sup>. Des critiques émanent aussi de groupes militants comme le CMCLD, qui en 2017 écrit à ce sujet une lettre ouverte à Marie-Martine Schyns, la Ministre de l'enseignement : « Un examen minutieux de ces nouveaux référentiel et programme nous montre qu'au-delà de la décision positive prise par le gouvernement, le contenu est imprégné par le paternalisme. Un contenu qui va accentuer les stéréotypes et les préjugés créés par la propagande coloniale sur les Africains, les Afrodescendants, les Noirs, les Blancs, les Métis, etc. [...] Nous ne pouvons nous taire quand c'est notre propre enseignement qui compte faire le recyclage de ces stéréotypes et préjugés déjà ancrés dans la société »<sup>113</sup>.

---

<sup>110</sup> Question de C. Moureaux, *Q.R.*, Parl. Comm. fr., 2015-2016, séance du 7 mars 2016, n°74-EDUC.9, pp. 14-15

<sup>111</sup> SERVICE GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT ORGANISÉ PAR LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Programme d'études Histoire. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés », Bruxelles, 2015, 149p.

<sup>112</sup> LANDMETERS Romain, « L'histoire de la colonisation belge à l'école. Décentrement, Distanciation, Déconstruction », *BePax*, 22 décembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.bepax.org> (consulté le 20 octobre 2020)

<sup>113</sup> SOIRESSSE Kalvin et al. « Lettre ouverte à Madame Marie-Martine Schyns, Ministre de l'enseignement. Nos programmes scolaires ne doivent pas recycler la propagande coloniale ! », *CMCLD*, 28 novembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.memoirecoloniale.be> (consulté le 23 juin 2021)

Ces critiques sont ensuite relayées au Parlement par Catherine Moureaux qui pose une question à Marie-Martine Schyns intitulée « Evaluation du référentiel du qualifiant quant à l'enseignement du colonialisme et de ses crimes »<sup>114</sup>. Lors de celle-ci, la députée PS reprend certains points formulés par le Collectif. Toujours au Parlement et seulement quelques mois plus tard, la députée Ecolo Barbara Trachte interroge à nouveau la Ministre, en rappelant les critiques qui avaient été formulées à l'égard du référentiel pour l'enseignement professionnel et technique. La députée demande alors où en est la rédaction du nouveau référentiel pour les sciences humaines<sup>115</sup>.

Suite à ces différentes interpellations, en 2017, Marie-Martine Schyns demanda à différents chercheurs d'universités un rapport sur le programme d'histoire pour l'enseignement qualifiant. Cette analyse est ensuite passée aux mains de Caroline Désir, qui a ainsi pu prendre connaissance des remarques des experts sur le sujet<sup>116</sup>.

Dans ce courant, nous avons observé que différents éléments ont permis d'attirer l'attention des décideurs mais aussi de la population dans son ensemble sur le problème que représente le fait de ne pas enseigner le passé colonial : des enquêtes ont montré un important manque de connaissance sur le sujet ainsi qu'une envie de la part des communautés afro-descendantes que cette histoire soit davantage enseignée. Des événements relatifs au passé colonial ont lieu régulièrement et inscrivent le racisme, les discriminations et l'enseignement du passé colonial dans l'actualité. Enfin, des retours officiels et officieux ont été formulés suite à la publication du référentiel de 2014 et du programme l'accompagnant. Nous pouvons maintenant passer à l'étude du deuxième courant, le courant des solutions.

## 5.2. Courant des solutions

L'inscription dans le nouveau référentiel du tronc commun est la solution qui a été liée au problème étudié dans la section précédente, à savoir le fait que l'enseignement de la colonisation ne soit jusqu'ici pas obligatoire. Pour Kingdon, les solutions flottent à la recherche de problèmes auxquels

---

<sup>114</sup> Question de C. Moureaux, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2017-2018, séance du 7 décembre 2017, n°35-EDUC. 5, pp.6-7

<sup>115</sup> Question n° 1159 de B. Trachte du 16 mars 2018, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2018-2019, séance du 30 novembre 2018, n°3, pp.39-40

<sup>116</sup> Question de K. Soiresse Niall, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, séance du 3 mars 2020, n°49 -EDUC.10, pp.26-27

s'accrocher. Dans cette section, nous étudions dans un premier temps les problèmes auxquels l'obligation de l'enseignement, en tant que solution, prétend répondre. Dans un second temps, nous analysons cette solution au regard des trois critères posés par Kingdon.

Selon Kingdon et sa théorie de la mise à l'agenda, le courant des solutions est indépendant du courant des problèmes. Cette intuition est confirmée par notre cas d'étude : en effet, le Pacte d'excellence a été mis en place pour répondre à différents objectifs tels que lutter contre l'échec et le redoublement, diminuer les inégalités à l'école, revaloriser le métier d'enseignant, etc. La révision des référentiels n'avait donc pas pour but de répondre à la revendication concernant la question coloniale. Lors de son engagement dans la DPC, le gouvernement ne visait pas non plus explicitement à combler une lacune de connaissance, mais envisage l'enseignement de la colonisation comme un des moyens visant à faire de l'école « un lieu de vie et d'activité, ouvert et participatif »<sup>117</sup>. Dans les travaux préliminaires du Pacte, c'est comme levier pour réduire les inégalités scolaires que l'enseignement de la colonisation est mentionné<sup>118</sup>.

Ainsi, l'inscription dans le référentiel de l'enseignement de la colonisation n'a pas seulement pour but de combler une lacune dans les connaissances historiques des élèves, ni de répondre à la revendication majeure des communautés d'origine africaine mise en avant dans l'étude de la Fondation Roi Baudouin, mais a aussi des ambitions beaucoup plus grandes. Pour Amandine Lauro, chercheuse qualifiée du FNRS à l'Université Libre de Bruxelles, l'intégration de l'enseignement de la colonisation dans les programmes est porteuse de nombreuses opportunités dont la principale est de permettre « 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. »<sup>119</sup>. Selon Romain Landmeters, cet enseignement permettrait aux élèves de décentrer leur regard et de s'ouvrir à une vision non-eurocentrée, « d'accueillir et contextualiser les mémoires »<sup>120</sup>, et enfin de déconstruire le racisme. Pour Unia, l'enseignement de la question coloniale permettra aux jeunes de former leur esprit critique et « les aidera à aborder à la fois notre passé et les défis actuels de notre société sous différents angles, et appauvrira

---

<sup>117</sup> Déclaration de Politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024, *Doc.*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, p.16

<sup>118</sup> FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central, Bruxelles, 7 mars 2017, p.285

<sup>119</sup> LAURO Amandine et LANDMETERS Romain, « Manger végétal ou colonial ? Les (vrais) enjeux de l'histoire de la colonisation », *Éduquer*, novembre 2017, vol. 133, p.18

<sup>120</sup> LANDMETERS Romain, « L'histoire de la colonisation belge à l'école. Décentrement, Distanciation, Déconstruction », *op.cit.*, p.3

considérablement le terreau de la pensée discriminante ou raciste »<sup>121</sup>. Enfin, comme nous l'avons vu plus haut, pour les afro-descendants interrogés par la Fondation Roi Baudouin, l'enseignement de la colonisation permettrait de modifier la représentation répandue des Afro-descendants comme non-nationaux<sup>122</sup>.

L'obligation de l'enseignement de la colonisation est donc considérée comme la solution à de nombreux problèmes. Cette matière a la particularité d'être à la fois un enjeu en termes de savoirs théoriques et en termes de savoir-être, avec l'attente que son enseignement modifie les comportements et réduisent les stéréotypes et préjugés racistes.

Il nous semble intéressant de noter que, nonobstant les nombreuses ambitions données à l'enseignement de la colonisation, diverses études sur l'impact des politiques de mémoire montrent que cet impact serait en fait assez faible et ne permettrait pas réellement de rendre la société plus tolérante ou de l'éduquer contre le racisme. Dans leur ouvrage « À quoi servent les politiques de mémoire ? », Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc, sociologues et politistes au CNRS en France, affirment en effet que les quelques heures de cours, de visites aux musées ou autres lieux mémoriels ne suffisent pas à changer les valeurs ou la manière de penser d'un individu. Tout cela est le résultat de la socialisation de celui-ci, qui a été élevé dans un milieu particulier, entouré de proches qui lui ont inculqué des valeurs dès sa naissance. De plus, le rapport à l'enseignant est plus souvent caractérisé par le rejet que par l'identification, limitant ainsi la portée du discours du professeur<sup>123</sup>.

Si les doutes existent quant au fait que cette solution ait de réels impacts, représente-t-elle tout de même aux yeux de Kingdon une solution envisageable ? Pour rappel, pour qu'une solution soit considérée comme telle, celle-ci doit répondre à trois critères, ce qui est en effet le cas ici : l'inscription est techniquement faisable puisque les référentiels sont réécrits et ont pour but d'être beaucoup plus précis sur la matière à enseigner, elle semble correspondre aux valeurs de la société<sup>124</sup> et ne paraît pas être porteuse de contrainte particulière. Il a d'ores et déjà été discuté au Parlement de l'utilisation d'outils pédagogiques par les professeurs pour les aider dans

---

<sup>121</sup> UNIA, « Discrimination envers les personnes d'origine subsaharienne : un passé colonial qui laisse des traces. », *op. cit.*, p.10

<sup>122</sup> DEMART Sarah et al., « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », *op. cit.*, p.174

<sup>123</sup> GENSBURGER Sarah, LEFRANC Sandrine, *À quoi servent les politiques de mémoire ?*, Paris, Presses de Science Po, coll. « Essai », 2017, pp.135-152

<sup>124</sup> Ce point est discuté dans la section « L'humeur nationale », développée ci-après

l'enseignement de cette matière. De plus, la revendication n'étant pas nouvelle (le CMCLD l'exigeait déjà en 2011), l'idée a eu le temps de se créer une place et a déjà pu être entendue par de nombreux décideurs, facilitant ainsi son acceptation.

### 5.3. Courant de la politique

Nous arrivons maintenant à l'analyse du troisième courant, le courant politique. Dans celui-ci, les changements sont considérés comme les fruits d'une modification dans l'humeur nationale, du travail et des rapports entre les groupes de pression et/ou de roulement au sein du gouvernement. Ce sont ces éléments que nous étudions dans cette section.

#### **a) L'humeur nationale**

Depuis quelques années, la question coloniale semble susciter un intérêt grandissant. Si aucune étude ne mesure directement celui-ci, d'autres indicateurs permettent de le penser. Benoit Henriët, professeur à la VUB et historien spécialisé en histoire coloniale et post-coloniale du Congo, en cite quelques-uns.

« [...] on voit déjà au moins depuis une grosse dizaine d'années qu'il y a un véritable intérêt pour la chose coloniale dans le public, on l'a vu par exemple avec le succès du livre de David Van Reybrouck, même s'il peut être critiqué sur le fond, mais qui a son succès populaire en librairie que ce soit dans sa version française ou néerlandaise, qui montre qu'il y a un véritable intérêt pour la question<sup>125</sup>. On peut aussi le constater au vu du nombre de débats médiatiques que provoque la question de la mémoire coloniale non seulement en 2020 mais aussi depuis 2010 ou avant. On le voit aussi à l'aune du succès de pas mal de bandes-dessinées qui portent sur le passé colonial. Donc je pense qu'à ce niveau-là il y a vraiment une motivation, vraiment un intérêt d'une grande partie du public pour ces questions-là. »<sup>126</sup>

Outre ces éléments, les activités organisées par le Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations en sont un bon indicateur aussi : en quelques années le Collectif a connu un succès grandissant et est passé d'une offre de cinq visites guidées à Bruxelles au début de leurs activités à 14 aujourd'hui. Le public qui y assiste est aussi de plus en plus diversifié<sup>127</sup>.

---

<sup>125</sup> En 2010, David Van Reybrouck publiait le livre « Congo. Une histoire » qui fut immédiatement un succès : deux ans après sa sortie, le livre totalisait 300.000 exemplaires vendus pour la version néerlandaise uniquement. La traduction française connaît ensuite un succès similaire. Source: WYNANTS, Jean-Marie, « 'Congo', le succès de Van Reybrouck », *Le Soir*, 19 novembre 2012, disponible à l'adresse suivante : <https://www.lesoir.be> (consulté le 25 juin 2021)

<sup>126</sup> Entretien avec Benoit Henriët

<sup>127</sup> Entretien avec Moïse Essoh et Sam

Le constat à l’AfricaMuseum - qui a profité de sa rénovation entre 2013 et 2018 pour retravailler son exposition permanente notamment dans le but de la décoloniser - est le même. Malgré le contexte de la Covid-19, le Musée connaît une augmentation des demandes d’animations, principalement depuis les événements de mai et juin 2020. Ici aussi, en plus d’une augmentation numérique, le public est plus diversifié qu’auparavant. De nombreux visiteurs manifestent un intérêt pour l’histoire coloniale et cela se remarque notamment aux questions fréquemment posées aux guides du musée. En ce qui concerne les activités scolaires, l’augmentation de la demande provient principalement des instituteurs primaires, plus présents qu’il y a quelques années<sup>128</sup>.

Enfin, cette sensibilité se reflète aussi dans le secteur de la coopération au développement, qui a inscrit dernièrement dans son nouveau programme du Cadre Stratégique Commun Nord (CSC Nord)<sup>129</sup> la question décoloniale comme thème transversal, à aborder dans chacun des autres sujets traités<sup>130</sup>.

Kingdon considère qu’une nouvelle politique publique peut partiellement être expliquée par un changement d’humeur nationale, que nous avons tenté de mettre en avant ci-dessus. Selon plusieurs de nos interviewés, c’est une nouvelle génération qui est porteuse de ce changement au sein de la société. Il n’est pas possible dans le cadre de ce travail d’étudier l’émergence de cette « nouvelle génération » : cela nécessiterait une comparaison entre celle-ci et ce qui serait alors l’ancienne génération, ce qui nous semble trop ambitieux dans le contexte de ce mémoire. Cependant, nos entretiens, combinés à différents articles de presse, permettent de caractériser cette génération porteuse de changement et ce sont ces caractéristiques que nous faisons ressortir ici.

La nouvelle génération d’Afro-descendants, généralement appelée « la deuxième génération », comprend les personnes d’origines africaines nées et scolarisées en Belgique<sup>131</sup>.

---

<sup>128</sup> Entretien avec Tine Geunis

<sup>129</sup> Le CSC Nord rassemble plus de 78 acteurs de la coopération au développement (non gouvernementale) en Belgique. Ces acteurs définissent les thèmes qui seront traités par ces acteurs durant les quatre prochaines années (2022-2026). Ces derniers se sont réunis dans le courant de l’année 2020 pour discuter des enjeux de la décolonisation.

<sup>130</sup> Entretien avec Maxime Ronveaux

<sup>131</sup> DEMART Sarah et al., « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », *op. cit.*, p.10

C'est une population jeune et qui se sent chez elle en Belgique, beaucoup plus que la génération de leurs parents<sup>132</sup>. Ces jeunes seraient plus militants, plus « prêts à se battre »<sup>133</sup> :

« C'est clair que la population congolaise, rwandaise, burundaise<sup>134</sup>, pour prendre seulement ce groupe-là, est très jeune et est une nouvelle génération et elle ose beaucoup plus parler que les générations qui sont arrivées soit très peu nombreux dans les années 60 soit un peu plus nombreux dans les années 70 et à partir de la fin des années 80 en beaucoup plus grand nombre mais je pense que les enfants de cette génération-là qui sont aujourd'hui dans la vingtaine, qui sont adolescents ou qui commencent à être adultes, osent beaucoup plus parler et ça fait peut-être aussi qu'ils sont plus présents dans l'espace public. »<sup>135</sup>

La deuxième génération envisage aussi bien moins que la première de s'installer dans son pays d'origine<sup>136</sup>.

« C'est une génération [...] qui a bien compris qu'ils n'allaient pas retourner vivre au Congo, au Rwanda ou ailleurs et qui ont décidé d'être plus virulents, d'être plus pédagogiques aussi, et de ne rien lâcher tout simplement. »<sup>137</sup>

Selon le quotidien *Le Soir*, la « génération décolonisation »<sup>138</sup> est cette génération de jeunes militants afro-descendants, en formation depuis une dizaine d'années, qui luttent contre le racisme structurel en Belgique. Cette génération est connectée, intersectionnelle et hautement éduquée. Contrairement à la génération précédente ces nouveaux militants éviteraient les subsides étatiques pour ne pas avoir à rendre de compte et n'attendent plus qu'on leur laisse une place dans l'agenda politique : « C'est nous qui créons l'agenda, médiatique et politique. Si tu n'as pas ta place aux négociations, tu crées ta propre table, et tu fais tomber les statues ! »<sup>139</sup>.

Les jeunes (afro-descendants ou non) semblent d'une manière générale plus sensibles aux enjeux de discrimination et d'intersectionnalité. Selon Calvin Soiresse, cela s'explique notamment par le fait que la société est de plus en plus diversifiée et que les jeunes de différentes origines se côtoient de plus en plus régulièrement, partageant ainsi leur quotidien. Cette intuition est confirmée par les

---

<sup>132</sup> DEMART Sarah et al., « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », *op. cit.*, p.91

<sup>133</sup> Entretien avec Calvin Soiresse

<sup>134</sup> L'auteur désigne par ces termes les Afro-descendants issus de ces trois pays, installés en Belgique

<sup>135</sup> Entretien Romain Landmeters

<sup>136</sup> DEMART Sarah et al., « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », *op. cit.*, p.201

<sup>137</sup> Entretien avec Mireille-Tsheusi Robert

<sup>138</sup> BLOGIE Elodie, « Génération décolonisation : ces militants qui font trembler Léopold II », *Le Soir*, 28 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.lesoir.be> (consulté le 28 juin 2021)

<sup>139</sup> *Ibid.*

chiffres de l'enquête de la Fondation Roi Baudouin : la deuxième génération fréquente sensiblement plus de personnes non-issues de l'immigration que la première<sup>140</sup>. Dès lors, les discriminations vécues par les personnes racisées sont directement observables et percutent ceux qui ne sont habituellement pas victimes de ce genre de discriminations.

« Les jeunes sont beaucoup plus en contact avec des personnes qui sont différentes d'eux de par leur couleur de peau, de par leurs origines, de par leur histoire, et de par leur ascendance [...] ce qui fait qu'on découvre, en fait les jeunes belges d'origine vivent dans leur chair ce que leurs amis vivent. Lorsque vous allez en boîte avec votre amie afro-descendante ou d'origine maghrébine, et que vous vous pouvez entrer et qu'elle ne peut pas entrer, on le vit personnellement. Et ça c'est du côté des jeunes d'origine belge et je pense que c'est quelque chose qui les touche profondément. »<sup>141</sup>

Enfin, la société dans laquelle s'inscrit ce changement d'humeur nationale est aussi une société globalisée, où l'information circule de manière extrêmement rapide d'un bout à l'autre du globe et où les événements locaux ont des impacts globaux. Les manifestations suites à la mort de George Floyd en sont l'exemple le plus frappant, mais pas l'unique :

« Par exemple la rénovation du Musée de Tervuren, bon c'était important parce qu'on a tous, enfin presque tous, été en visite scolaire là-bas. C'est un objet qui est très important dans la mémoire ou l'identité collective de beaucoup de Belges mais à côté de ça, la rénovation du musée de Tervuren s'articule aussi dans un débat global de la restitution des oeuvres d'art pillées ou volées durant la colonisation. Donc on a toujours cet espèce de mouvement de balancier entre quelque chose qui s'est passé en Belgique et quelque chose qui fait écho au niveau global. »<sup>142</sup>

Ce sont notamment ces changements, portés par une nouvelle génération, au sein d'une société globalisée, qui ont poussé à l'écriture d'un nouveau référentiel, qui se voulait « plus compatible avec l'époque, notamment au niveau de l'histoire coloniale »<sup>143</sup>. Pour Kingdon, les décideurs se basent sur leur ressenti de l'humeur nationale pour déterminer le moment opportun de faire passer une nouvelle loi. Caroline Désir a bien cerné cette transformation et compte sur les nouveaux référentiels pour y répondre :

« Il y a incontestablement un changement qui s'opère dans notre société au niveau des équipes pédagogiques et des élèves, pour notamment comprendre et connaître la place du Congo dans l'histoire de la Belgique. Les référentiels plus précis contribueront à systématiser ce changement et à accomplir un devoir d'histoire, qui incombe aussi à la Fédération Wallonie-Bruxelles. »<sup>144</sup>

---

<sup>140</sup> DEMART Sarah et al., « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », *op. cit.*, p.107

<sup>141</sup> Entretien avec Kalvin Soiresse

<sup>142</sup> Entretien avec Benoit Henriët

<sup>143</sup> Entretien avec Nicolas Naif

<sup>144</sup> Question de K. Soiresse Niall, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, séance du 3 mars 2020, n°49 -EDUC.10, pp.26-27

Ce changement d'humeur nationale est particulièrement important pour notre cas d'étude. En effet, le processus d'écriture des référentiels étant basé sur des consultations, nous pouvons penser que c'est l'avis de « la société » qui devrait se refléter dans les résultats de ces consultations. Plus précisément, lors des travaux préparatoires du référentiel, il a été demandé à différents sous-groupes de répondre à la question suivante: « Qu'est ce qu'un élève de 15 ans doit absolument savoir ? », ou formulé négativement, « Qu'est ce qu'un élève de 15 ans ne peut pas ignorer ? ». La réponse à cette question allait ainsi déterminer certains éléments nouveaux à ajouter aux référentiels. Le fait que l'intérêt pour la question coloniale ait augmenté au sein de la société a dès lors certainement contribué à l'inscrire comme matière dans le référentiel.

Le changement d'humeur nationale aurait donc joué un rôle dans l'inscription de l'enseignement de l'histoire coloniale belge. Qu'en est-il des groupes militants, deuxième facteur de changement au sein du courant de la politique ?

### **b) Les groupes militants**

À la question de savoir pourquoi aujourd'hui, alors que la revendication est loin d'être nouvelle, l'enseignement de la colonisation du Congo va devenir obligatoire, Calvin Soiresse répond :

« En fait c'est très simple. Si on a obtenu ce résultat c'est le fruit des luttes associatives, des luttes militantes qui ont percolé au niveau des universités aussi. »<sup>145</sup>. Dans cette section, nous nous intéressons d'abord à la première partie de sa réponse, c'est-à-dire aux différents groupes militants qui ont amené la question coloniale sur le devant de la scène. Nous étudions ensuite la seconde partie, à savoir le rôle des chercheurs universitaires dans cette mise à l'agenda.

Le Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discrimination peut être considéré comme le groupe militant phare dans l'inscription de la question coloniale dans les référentiels. À sa création en 2010, le groupe co-fondé par Calvin Soiresse fait le tour des bureaux des partis politiques francophones pour leur présenter un mémorandum de revendications comprenant notamment la reconnaissance de la colonisation comme crime contre l'humanité, l'obligation de l'enseignement de la colonisation et la restitution des oeuvres d'art<sup>146</sup>. Le CMCLD est principalement connu pour ses visites guidées dans différentes villes belges autour du patrimoine colonial mais ne se limite pas à celles-ci : le Collectif organise régulièrement des conférences-formations, des colloques, propose

---

<sup>145</sup> Entretien avec Calvin Soiresse

<sup>146</sup> Entretien avec Moïse Essoh et Sam

des animations à destination des écoles ou associations,... De par ses actions, le Collectif sensibilise son public - de plus en plus varié - à la question coloniale et au racisme structurel. À côté des activités destinées au grand public, le CMCLD réalise un travail de lobbying politique, principalement en publiant régulièrement des cartes blanches et en interpellant des politiciens.

Selon Kingdon, l'équilibre entre les différents groupes de pression se plaçant pour ou contre une certaine proposition sert d'indicateur aux décideurs politiques pour connaître le prix (électoral) d'une décision. Dans le cas de l'enseignement de la colonisation, il n'existe pas d'opposant organisé se prononçant contre la revendication, facilitant ainsi le choix pour les décideurs de la position à adopter.

D'après la théorie de Kingdon, les chercheurs et universitaires influencent surtout les alternatives, et les décideurs politiques ne se tournent vers eux que lorsqu'un sujet est déjà en phase de s'inscrire à l'agenda. Ce n'est pas ce que nous avons observé dans ce cas-ci : les chercheurs universitaires ont largement contribué à faire de la question coloniale une question inévitable. La communauté scientifique, avec Romain Landmeters comme figure de proue, a publié de nombreux articles et cartes blanches quant à la nécessité d'inscrire l'enseignement de la colonisation dans le référentiel d'histoire<sup>147</sup>. Celle-ci en est venue à s'intéresser à la question de l'enseignement de la colonisation de manière indépendante aux revendications militantes, comme l'explique Romain Landmeters :

« Ça remonte déjà à plusieurs années [...] en fait on s'est rendu compte avec ma promotrice Nathalie Toussignant et avec mes deux collègues principales Enika Ngongo et Bérengère Piret que les étudiants qu'on recevait en première bac [...] à qui on proposait de travailler sur des sujets qu'on connaissait bien, c'est-à-dire l'histoire coloniale, on s'est rendu compte qu'il y avait d'énormes lacunes qu'on se retrouvait devant des auditoires qui ne parvenaient pas à prendre le train quand on abordait cette thématique parce qu'en fait ils n'avaient pas les connaissances de bases. [...] Et puis on s'est posé la question d'où ça venait en fait. Et c'est de là qu'on est parti fin 2016 à faire des questionnaires vraiment de base hein, moi j'avais une dizaine de questions qui me permettaient à l'entrée des auditoires de faire un test, pas du tout contraignant, vraiment au loisir des étudiants, mais juste pour mesurer de manière pas très scientifique mais pour avoir une idée de quelles sont les connaissances de base, sur quelle période ils replaçaient la colonisation, etc. Et ça nous a fait dire que, l'étude [...] de Nico Hirt de 2008, et bien moi j'arrivais à des chiffres qui étaient assez proches [...] Et donc en fait on a essayé de mettre en place différentes propositions et de rencontrer différents acteurs pour faire évoluer les choses et c'est devenu évident pour nous, même si c'est pas la panacée, et moi je ne défendrais pas l'idée qu'enseigner ça va tout changer, qu'on va avoir une révolution [...] mais je fais partie de ceux qui sont convaincus qu'à ce moment-ci on a le devoir, l'obligation d'offrir des clés de compréhension en tout cas. »<sup>148</sup>

---

<sup>147</sup> À titre d'exemple : LANDMETERS Romain, NGONGO Enika, PIRET Bérengère, TOUSIGNANT Nathalie, « De l'urgence d'enseigner la colonisation belge », *Le Soir*, 28 janvier 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 27 février 2020)

<sup>148</sup> Entretien avec Romain Landmeters

Dès 2017, Romain Landmeters ainsi que d'autres collègues et homologues publient de nombreux articles et participent à des colloques sur l'enseignement de la colonisation, des états des lieux et des explications sur l'importance d'enseigner cette partie de l'histoire. Cela se révèle payant puisque cette même année, un groupe de chercheurs, experts de la colonisation, est contacté par le cabinet de la Ministre de l'Education, Marie-Martine Schyns dans le but d'entendre leurs commentaires sur les référentiels et programmes et la manière dont la question coloniale devrait y être intégrée. Certains chercheurs dont Romain Landmeters et Amandine Lauro expriment auprès du cabinet de la Ministre leurs inquiétudes quant aux Avis du Pacte, qui assimilent enseignement de la colonisation et intégration de la diversité des élèves. Cela reste sans réponse jusqu'à la législature suivante : en 2019, Caroline Désir succède à Marie-Martine Schyns et devient donc Ministre de l'Enseignement obligatoire. Un groupe d'experts est alors à nouveau formé. Il est attendu de celui-ci qu'il pose les balises pour le prochain référentiel en histoire qui devra être réécrit, à savoir celui pour le secondaire supérieur général (4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années), mais aussi que les experts relisent la partie traitant de la colonisation dans le référentiel du tronc commun et donnent leur avis sur le contenu ainsi que sur les termes utilisés. Un second groupe reprenant également des acteurs du monde militant, comme des représentants du CMCLD et Cécile Djunga - comédienne, humoriste et animatrice télé - sont invités eux-aussi par la Ministre à formuler leurs recommandations pour les référentiels à venir.

Toujours du côté des experts, il est intéressant de noter que des changements globaux ont aussi lieu au sein même de la discipline et ont contribué à amener du neuf dans le domaine de la recherche. Depuis les années 90, nous assistons en histoire à un changement d'approche, avec l'arrivée de nouveaux courants développant les études post-coloniales<sup>149</sup>. L'histoire est alors étudiée de manière beaucoup plus globale, en partant du terrain et en favorisant une approche *bottom-up*. De plus, les archives publiques sont généralement gardées confidentielles entre 30 à 50 ans, selon la nature du document. Avec le temps qui passe, beaucoup plus de sources sont disponibles et facilite l'étude de la colonisation belge<sup>150</sup>.

Chacun de ces deux groupes d'acteurs, les militants et les chercheurs universitaires, a joué un rôle non négligeable dans la mise à l'agenda de l'enseignement de la colonisation. Ils ont mutuellement

---

<sup>149</sup> Notamment les courants de la World History et des French Theories

<sup>150</sup> Entretien avec Benoit Henriët

renforcé leur visibilité et leur collaboration a permis d'accélérer le processus d'inscription à l'agenda, comme l'explique Moïse Essoh pour le CMCLD :

« À travers les activités que nous menions en vue de mettre cette question sur la place publique on a eu des rencontres avec des chercheurs, avec des académiques, avec des institutions, et je pense que tous ces partenariats ont été très décisifs et déterminants aussi pour que cette question arrive très haut dans l'agenda politique, sans doute que tout seul on aurait mis un peu plus de temps »<sup>151</sup>.

L'importance de cette collaboration est confirmée par Romain Landmeters :

« Je pense, vis-à-vis de la Ministre de l'Enseignement, sans les associations je ne me serais pas retrouvé avec mes collègues de toutes les universités francophones autour de la ministre vendredi et de la même façon sans nous ils ne seraient sans doute pas arrivés si rapidement non plus à l'oreille de la ministre »<sup>152</sup>.

Ces deux groupes d'acteurs, militants et chercheurs universitaires, correspondent à ce que nous appelions dans notre cadre théorique des « entrepreneurs de causes ». Ils investissent leur ressources - temps et énergie au moins - pour que leur revendication de rendre l'enseignement du passé colonial belge obligatoire soit entendue et réalisée. Ils s'unissent dans le but de gagner en audience et en légitimité.

Enfin, mentionnons aussi le cas de Kalvin Soiresse, co-fondateur du CMCLD qui est ensuite devenu député au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette nouvelle position permet d'ajouter « une corde de plus à l'arc de la lutte »<sup>153</sup> du CMCLD et d'amener de manière beaucoup plus rapide les revendications au Parlement, sous forme de questions, de propositions de résolution, etc.

### **c) Le Gouvernement**

Un changement d'agenda peut s'expliquer par un changement d'acteurs dans le gouvernement ou par de nouveaux projets menés par des acteurs déjà en place. L'objectif de ce dernier point du courant politique est d'analyser dans quelle mesure le changement de gouvernement a contribué ou non à la mise à l'agenda de l'enseignement de la colonisation.

Nous commençons ici par analyser la manière dont est traité le fait colonial sous les législatures précédentes, lorsque Marie-Dominique Simonet, puis Joëlle Milquet, remplacée ensuite par Marie-

---

<sup>151</sup> Entretien avec Moïse Essoh et Sam

<sup>152</sup> Entretien avec Romain Landmeters

<sup>153</sup> Entretien avec Kalvin Soiresse

Martine Schyns, furent Ministres de l'Education. Nous réalisons ensuite le même exercice avec la législature actuelle.

La première question parlementaire au sujet de l'enseignement de la colonisation<sup>154</sup> remonte à 2010, posée par le député Ecolo Patrick Dupriez. Celui-ci demande si la colonisation fait bien partie du cours d'histoire et s'il existe une évaluation sur l'enseignement de la colonisation dans les classes du secondaire. À cela, la Ministre de l'époque, Marie-Dominique Simonet (cdH), répond que la colonisation fait bien partie du référentiel et qu'une rapide analyse de celui-ci permet de voir « le souci qu'ont eu les concepteurs et les parlementaires que ces questions soient traitées absolument »<sup>155</sup>. La Ministre semble donc satisfaite du référentiel au sujet de la colonisation et n'aborde pas la question de la place de la colonisation belge dans celui-ci. En 2015, c'est au tour de Barbara Trachte (Ecolo) de poser une question à Joëlle Milquet (cdH), sur la « place de la mémoire coloniale dans notre enseignement »<sup>156</sup>, en abordant notamment le dernier référentiel pour les humanités techniques qui vient alors de sortir. Sa réponse contraste avec la précédente puisque Joëlle Milquet reconnaît dans celle-ci que les contenus doivent être précisés pour que l'enseignement de la colonisation belge soit explicitement au programme et assure que cela sera fait dans le cadre du Pacte d'Excellence. En effet, c'est sous la direction de Joëlle Milquet en 2015 que les premiers travaux relatifs au Pacte pour un Enseignement d'Excellence sont entamés. Celui-ci représente une grande réforme de l'enseignement. Parmi les différentes mesures qui composent ce projet se trouve la création d'un tronc commun, prolongé jusqu'à la fin de la troisième secondaire, nécessitant dès lors de revoir les référentiels en vigueur jusque-là. Cette décision crée ce que Kingdon appelle un « effet d'entraînement » : le choix de réformer l'enseignement par la création d'un tronc commun et donc de réécrire les référentiels permet de les modifier et d'y ajouter du contenu. Ainsi, la prise d'une décision facilite la mise en place d'une série d'autres décisions.

En 2016, en réponse à une question de Catherine Moureaux (PS), Joëlle Milquet confirme que des précisions sont nécessaires dans le référentiel d'histoire pour qu'aucun élève ne puisse passer à côté de l'histoire coloniale belge<sup>157</sup>. En 2017, le Parlement de la Communauté française vote un texte

---

<sup>154</sup> Selon une recherche sur le site du Parlement grâce aux mots-clés « histoire » et « coloniale »

<sup>155</sup> Question n°157 de P. Dupriez du 1 juillet 2010, *Q.R.*, Parl. Comm. fr., 2009-2010, séance du 30 juillet 2010, n°10, pp.99-101

<sup>156</sup> Question de B. Trachte, *Q.R.*, Parl. Comm. fr., 2015-2016, séance du 20 octobre 2015, n°14-EDUC.2, p.19

<sup>157</sup> Question de C. Moureaux, *Q.R.*, Parl. Comm. fr., 2015-2016, séance du 7 mars 2016, n°74-EDUC.9, pp. 14-15

concernant le sort des métis issus de la colonisation belge. Dans celui-ci, le Parlement demande au Gouvernement d'agir selon ses compétences, à savoir en matière d'enfance et à travers ses politiques en matière de culture et d'enseignement qui doivent « prendre en compte l'histoire des métis issus de la colonisation belge, la reconnaissance du passé commun étant nécessaire pour avancer. »<sup>158</sup>.

Cette même année, la députée Catherine Moureaux pose une question à la Ministre Marie-Martine Schyns (cdH) intitulée « Évaluation du référentiel du qualifiant quant à l'enseignement du colonialisme et de ses crimes ». Dans celle-ci la députée émet quelques critiques à l'égard de ce référentiel et demande à la Ministre l'évaluation qu'elle peut en faire. Selon la Ministre, si le référentiel a pu créer la polémique et être le fruit de critiques, c'est parce qu'une « première lecture pourrait en effet faire croire, à tort, que l'étude de la colonisation du Congo est conduite dans l'idée de prouver qu'elle fut nécessairement un facteur de développement [...] » mais que ce n'est pas cette philosophie qui est défendue dans le référentiel, que du contraire. Elle précise néanmoins que les référentiels seront à l'avenir plus précis. Enfin, en 2018, la députée Barbara Trachte demande des nouvelles quant à la formation du GT pour le référentiel d'histoire, voulant s'assurer que des chercheurs ont été consultés. La Ministre lui confirme que cela est bien le cas et que la colonisation figure au moins brièvement dans le nouveau référentiel, avant d'être vue plus en profondeur dans le secondaire supérieur<sup>159</sup>.

Différentes observations ressortent de ces questions et réponses parlementaires. Premièrement, il est intéressant de noter que le référentiel de 1999, souvent qualifié de désuet au sujet de la colonisation, semble satisfaire la Ministre en 2010 alors que les Ministres suivantes accepteront qu'il nécessite d'être plus précis. Un changement a donc déjà lieu à ce moment-là. Deuxièmement, différentes Ministres de l'éducation s'engagent avant l'écriture de la DPC de 2019-2024 à ce que le Pacte d'Excellence soit plus précis au sujet de la colonisation notamment, et traite du passé colonial belge. En 2018, la Ministre annonce même qu'alors que le référentiel est toujours en cours d'écriture, elle peut déjà affirmer que l'histoire coloniale belge y est bel et bien inscrite.

---

<sup>158</sup> Proposition de résolution concernant la ségrégation ciblée à l'encontre des métis issus de la colonisation belge et ses conséquences dramatiques, en ce compris les adoptions forcées, rapport de commission, *Doc.*, Parl. Comm. fr., 2016-2017, n°429/3, p.5

<sup>159</sup> Question n°1159 de B. Trachte du 16 mars 2018, *Q.R.*, Parl. Comm. fr., 2018-2019, séance du 30 novembre 2018, n°3, pp.39-40

Qu'en est-il alors de la question coloniale sous la législature actuelle ? En 2019, un nouveau gouvernement prend place pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Celui-ci est composé de deux ministres MR, deux ministres PS et une ministre Ecolo. Ce nouveau gouvernement s'engage officiellement dans sa DPC à inscrire l'enseignement de la colonisation dans le référentiel de sciences humaines pour le tronc commun. Il y est écrit : « L'école doit être un lieu de vie et d'activité, ouvert et participatif. Le Gouvernement s'engage à : [...] Après concertation avec les acteurs, mener à son terme dans l'ensemble de l'enseignement secondaire la réforme de l'enseignement de l'histoire coloniale belge en Afrique, plus particulièrement au Congo, au Rwanda et au Burundi, en adaptant le référentiel global ». Cette inscription faisait explicitement partie du programme du cdH et du PTB, tous deux dans l'opposition. Ecolo était demandeur de la création d'une commission scientifique sur l'histoire coloniale et le MR attirait l'attention sur l'enseignement de l'histoire qui doit éviter « toute autocensure sur les thèmes les plus sensibles »<sup>160</sup>, citant ensuite en exemple la colonisation et la décolonisation. Le thème colonial est absent du programme du PS et de Défi. Néanmoins, Défi se prononce en faveur de cet enseignement dans une communication suite au décès de George Floyd<sup>161</sup>.

L'actuelle Ministre de l'Education, Caroline Désir (PS), est donc tenue par cette déclaration de s'assurer que l'histoire coloniale soit bien inscrite dans le nouveau référentiel d'histoire pour le tronc commun. Cependant, selon plusieurs acteurs interviewés, Caroline Désir se montre tout de même « très réceptive »<sup>162</sup> sur le sujet et motivée à l'inscrire dans le référentiel. Comme nous l'avons vu plus haut, son cabinet forme un groupe de travail sur le sujet de la colonisation dans le but de relire le référentiel du tronc commun et de poser les balises pour la création du prochain, concernant les années du secondaire supérieur. Cela correspond bien au point de la DPC, qui prévoyait une consultation avec les acteurs. Là où Caroline Désir va plus loin que ce qu'exige la DPC, c'est en s'engageant à ce qu'un inventaire des outils pédagogiques existant soit dressé par le groupe de travail préalablement formé, et que celui-ci évalue la formation des (futurs) enseignants

---

<sup>160</sup> Programme général 2019, *Mouvement Réformateur*, p.189

<sup>161</sup> DÉFI, « Décolonisation. Quatre propositions de François De Smet pour 's'emparer de notre mémoire coloniale' », *op. cit.*

<sup>162</sup> Entretien avec Moïse Essoh et Sam

sur le sujet. De plus, son cabinet et elle envisagent de rencontrer le secteur associatif vis-à-vis de la question coloniale dans les référentiels<sup>163</sup>.

En 2020, elle répond également à l'interpellation de Cécile Djunga qui énumère les nombreuses discriminations dont elle est quotidiennement victime et appelle la Ministre à rendre l'enseignement de la colonisation obligatoire pour chaque élève, et ce dès son plus jeune âge<sup>164</sup>. La Ministre répond en publiant une vidéo sur Facebook, dans laquelle elle s'engage à l'inscrire effectivement dans le nouveau référentiel du tronc commun, ainsi que de créer ce fameux groupe d'experts et d'encourager à la création d'outils pédagogiques<sup>165</sup>. En s'adressant ainsi à Cécile Djunga par une vidéo postée sur Facebook, la Ministre fait donc la publicité d'un engagement précédent.

Sous l'actuelle législature, les questions relatives au fait colonial se sont multipliées<sup>166</sup>. Deux propositions de résolutions concernant la colonisation sont aussi déposées. Une première est déposée par des députés du cdH et traite du « développement d'un dialogue inclusif relatif à une histoire et une mémoire coloniale assumée ». Celle-ci contient trois points principaux : premièrement l'enseignement obligatoire et systématique de l'histoire de la colonisation du Congo et de son indépendance, deuxièmement la formation des futurs enseignants à ces thématiques, et troisièmement le soutien aux associations et acteurs de terrain travaillant à la création d'une mémoire coloniale collective<sup>167</sup>. La proposition est déposée en juillet, quelques jours donc après les 60 ans de l'indépendance de la RDC, et un mois après les manifestations Black Lives Matter. À nouveau, la chronologie est ici intéressante : lorsque le cdH dépose cette proposition, l'inscription de l'enseignement est déjà rendue obligatoire par la DPC ainsi que par le processus collaboratif de création du Pacte d'Excellence. Dès lors, ce premier point est surtout symbolique et montre une position affirmée de la part du parti. L'actualité a donc poussé dans le dos cette résolution, mais pas uniquement, comme l'explique Marie-Martine Schyns :

---

<sup>163</sup> Question de K. Soiresse Niall, *Q.R.*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, séance du 23 juin 2020, n°74 -EDUC.15, pp.32-34

<sup>164</sup> DJUNGA Cécile, « L'éducation est une pièce maîtresse de la lutte contre le racisme et les discriminations », *Facebook* [vidéo], 6 juin 2020

<sup>165</sup> DÉSIR Caroline, « Réponse interpellation Cécile Djunga 08.06.2020 » *Facebook*, [vidéo], 8 juin 2020

<sup>166</sup> Toujours avec les mêmes mots clés « histoire » et « coloniale », et avec cette fois-ci un filtre de date ne reprenant que les documents parlementaires ayant eu lieu sous l'actuelle législature, la recherche donne 37 résultats, contre 65 sans filtre de date.

<sup>167</sup> Proposition de résolution concernant la mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles d'un plan transversal, structurel, inclusif relatif à l'histoire coloniale belge et à ses conséquences, développements, Doc., Parl. Comm. fr., 2019-2020, n°111/1

« E.T. : La résolution que vous avez déposée ici récemment avec le cdH, c'est en réponse notamment à ces événements, BLM, et...

M.-M.S. : Oui. Oui ça et le fait qu'on était justement dans une nouvelle législature, qu'on avait une députée toute jeune avec une origine congolaise et qui était très sensibilisée à cet enjeu-là et c'est lié aussi je pense à cet anniversaire qui a été fêté,... »<sup>168</sup>.

L'arrivée de nouveaux acteurs au sein du parti a donc été un des éléments expliquant cette prise de position par le cdH. Pour Moïse Essoh du CMCLD, le renouvellement de la classe politique est en effet un élément important permettant d'expliquer l'intérêt grandissant des politiciens pour l'histoire coloniale :

« Ce personnel politique se rajeunit, il faut quand même dire qu'entre 2010 et 2020 on a eu de nouvelles personnes dans les différents partis. Les chefs de partis n'ont jamais été aussi jeunes en Belgique donc il y a quand même un certain renouvellement de la classe politique qui a permis que ce message puisse être discuté avec moins de passion, moins de fermeture d'esprit [...] donc je pense que ça a joué aussi pour que cette question puisse avancer. »<sup>169</sup>.

Deux semaines plus tard, une deuxième proposition de résolution est déposée par des députés MR, Ecolo et PS cette fois, demandant au gouvernement « la mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles d'un plan transversal structurel, inclusif et relatif à l'histoire coloniale belge et à ses conséquences » dans le but de suivre l'évolution d'une série de mesures listées dans la résolution et entrant dans les compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>170</sup>.

Cette partie de l'analyse nous apprend en conséquence que l'enseignement de la colonisation intéressait déjà les politiciens sous la législature précédente. L'inscription de l'enseignement dans le nouveau référentiel d'histoire était déjà programmée, mais a été concrètement officialisée sous l'actuelle législature par la DPC et par des déclarations médiatisées, comme celle de Caroline Désir à Cécile Djunga. Cette inscription dans la DPC peut être expliquée notamment par le renouvellement d'acteurs politiques et le jeune âge de ceux-ci.

Comment expliquer que la décision ait été officialisée dans la DPC ? Selon Kingdon, les acteurs politiques ont plusieurs raisons de se ranger derrière un engagement tel que l'inscription de la colonisation dans les référentiels : ils peuvent le faire par conviction, par intérêt, ou pour ne pas être mis à part sur cette prise de position. Il n'est cependant pas aisé d'analyser pour laquelle de ces trois

---

<sup>168</sup> Entretien avec Marie-Martine Schyns

<sup>169</sup> Entretien avec Moïse Essoh et Sam

<sup>170</sup> Proposition de résolution concernant la mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles d'un plan transversal, structurel, inclusif relatif à l'histoire coloniale belge et à ses conséquences, développements, Doc., Parl. Comm. fr., 2019-2020, n°111/1

raisons un parti se prononce en faveur d'une idée ou développe un intérêt pour celle-ci. Les acteurs ont changé mais comme nous l'avons vu plus haut, l'actualité et la société ont elles aussi changées. La question de savoir si les nouveaux acteurs politiques composant les différents gouvernements sont plus sensibles que leurs prédécesseurs à la question coloniale, ou s'ils ont été sensibilisés par les récents événements ne peut être résolue dans le cadre de ce mémoire.

Que retenons-nous de ce courant ? Différents éléments peuvent être porteurs de changement et provoquer l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité. L'humeur nationale a effectivement changé, portée par une nouvelle génération, au sein d'une société de plus en plus globalisée. Les groupes militants ont réalisé un travail de plaidoyer et de sensibilisation à la question coloniale. Parallèlement et conjointement, plusieurs chercheurs universitaires ont travaillé sur le sujet, ont publié des articles et ont appelé les politiques à agir. Suite à cela, des représentants de ces deux groupes ont rencontré la Ministre de l'Education. Les modifications au sein du gouvernement quant à elles ne semblent pas avoir été porteuses de grands changements, puisque le passé colonial belge était déjà inscrit dans les référentiels lorsque les nouveaux élus sont entrés en fonction.

#### 5.4. Fenêtre d'opportunité

Les trois courants ayant été étudiés, nous analysons leur rencontre qui rend la mise à l'agenda possible. Nous reprenons ici chaque courant un par un et étudions leur rencontre, ainsi que le rôle des entrepreneurs politiques dans celle-ci.

Dans le premier courant, une condition - le fait que l'enseignement de la colonisation belge ne soit pas obligatoire dans l'enseignement général - est devenue un problème. Ce problème a été porté à l'attention des décideurs et de la population par différents éléments : tout d'abord des enquêtes ont mis en avant la méconnaissance des étudiants sur le sujet, le rôle du passé colonial dans les discriminations actuelles, et la revendication d'Afro-descendants pour que l'histoire coloniale soit mieux enseignée à l'école. À cela sont ensuite venus s'ajouter des événements marquants et débats qui ont pu mettre en lumière les discriminations, le racisme et autres traces du passé colonial dans la société actuelle. Enfin, la publication d'un nouveau référentiel pour l'enseignement technique et professionnel en 2014, ainsi que le programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles l'accompagnant, ont été la source de nombreuses critiques quant à sa manière de traiter le fait

colonial, soulignant les nécessités d'amélioration pour les prochains référentiels. Ce courant crée donc une prise de conscience quant au fait que ce manque d'obligation d'enseigner le sujet colonial constitue un problème.

Dans le second courant, une solution s'impose assez naturellement, répondant aux trois critères posés par Kingdon : l'inscription de l'enseignement de l'histoire coloniale belge dans le nouveau référentiel de sciences humaines, pour le tronc commun.

Dans le troisième courant, nous constatons différents changements qui ont pu favoriser la mise à l'agenda de notre sujet : d'abord un changement dans l'humeur nationale, avec un intérêt grandissant pour la question coloniale et une nouvelle génération plus militante qu'auparavant. Les groupes militants et chercheurs mènent de leur côté un important travail de sensibilisation et de plaidoyer. Au niveau politique enfin, bien que les politiciens semblent aujourd'hui accorder un intérêt important au sujet colonial, la décision d'inscrire la colonisation dans le référentiel du tronc commun avait déjà été actée avant que le gouvernement actuel ne prenne place.

La fenêtre d'opportunité qui concerne l'inscription de l'histoire coloniale dans le référentiel des sciences humaines pour le tronc commun s'est ouverte par un phénomène d'entraînement, avec la nécessité de réécrire les référentiels due à la création d'un tronc commun dans le cadre du Pacte d'Excellence. Lors du processus d'écriture des référentiels, c'est le GT créé pour le référentiel de sciences humaines qui a eu pour mission de déterminer son contenu, sur la base du Cahier des charges et de l'Avis n°3, qui est lui, pour rappel, le fruit d'un travail de consultation de différents acteurs (professeurs, parents, élèves,...). Dans certains des comptes-rendus de ces consultations, nous retrouvons en effet une demande d'inscrire le passé colonial dans le référentiel. À titre d'exemple, dans le rapport d'un focus groupe réunissant des enseignants et éducateurs, il est demandé d'élargir « le champ exploré à l'histoire de l'immigration, l'esclavagisme, à la période coloniale [...] pour comprendre la géopolitique actuelle »<sup>171</sup>. Ce seraient donc ces acteurs qui sont, *in fine*, responsables de l'inscription du passé colonial belge dans le nouveau référentiel du tronc commun.

Si la population consultée a jugé que l'histoire coloniale belge devait être inscrite dans le nouveau référentiel, c'est pour toutes les raisons que nous avons vues au cours de ce travail. Des enquêtes

---

<sup>171</sup> BAYE Ariane, « Axe Thématique II : 'Améliorer le parcours scolaire de l'élève et lutter contre les échecs et les inégalités scolaires' GT.II.3 L'enjeu de la mixité sociale. » Rapport final du focus groupe organisé à Bruxelles, 26 mai 2016, p.11

ont sensibilisé à la nécessité d'enseigner la colonisation belge, une série d'événements rappellent régulièrement la présence de traces de ce passé colonial au sein de la société et suscitent le débat, que ce soit à propos des statues, du folklore ou d'épisodes racistes médiatisés comme le fut l'évènement des chants coloniaux au festival Pukkelpop. Des critiques ont été formulées à propos d'anciens référentiels et leur réécriture représentait la possibilité de les corriger. La population est également beaucoup plus sensibilisée à la question qu'auparavant, comme nous l'ont montré plusieurs indicateurs. Une génération de militants s'est emparée de la question des discriminations et l'enseignement de la colonisation est présenté comme un des moyens d'y pallier. Une coalition de chercheurs et de militants, que nous avons identifiée comme étant les entrepreneurs de cause de notre problématique, ont contribué à sensibiliser cette population au phénomène colonial et à son importance dans notre histoire. Ces entrepreneurs de cause, s'ils ont accompli un travail de longue haleine tant auprès de la population que de la sphère politique, ne semblent néanmoins pas avoir été les responsables de la mise à l'agenda au moment de l'ouverture de la fenêtre d'opportunité, contrairement à ce que Kingdon prévoit dans sa théorie. Ce travail aurait plutôt été réalisé par des acteurs représentants de la société, société sensibilisée et conscientisée à la question coloniale, qui par les consultations préalables au référentiel a permis que le sujet trouve sa place dans celui-ci.

En définitive, une fenêtre d'opportunité s'est ouverte au moment de la réécriture des nouveaux référentiels. Pourtant, si nous reprenons la définition de la mise à l'agenda que nous utilisons dans ce mémoire - à savoir « processus par lequel des problèmes entrent dans le champ de connaissance des décideurs et comment ceux-ci mobilisent leurs organisations pour y répondre »<sup>172</sup> - un autre élément semble avoir joué un rôle dans cette mise à l'agenda. En effet, un moment fort ressort de nos analyses et entretiens durant lequel les décideurs politiques ont accordé une attention particulière à l'enseignement de la colonisation et au problème que constituait le fait que celui-ci ne soit pas obligatoire. Ce moment est celui de la mort de George Floyd et des manifestations qui l'accompagnent. À cette période, de nombreux partis se sont prononcés sur les discriminations et le racisme, mais aussi plus précisément sur l'enseignement de la colonisation, notamment en déposant des propositions de résolutions au Parlement ou en communiquant de différentes manières sur les réseaux sociaux. Cet événement a appelé les partis à se prononcer sur la question.

Une fenêtre d'opportunité se serait-elle alors ouverte à la mort de George Floyd ? « Beaucoup d'observateurs ont erronément attribué toute cette séquence à la mort de George Floyd. Dans leurs

---

<sup>172</sup> DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, *Analyser les politiques publiques, op.cit.*, p.215

analyses, ils ne tiennent cependant pas compte du long travail mené principalement par les associations, les institutions universitaires et les centres de recherche qui, depuis longtemps, alertaient le monde politique sur la nécessité d'aborder cette thématique. [...] Le décès de George Floyd n'a été qu'un détonateur. »<sup>173</sup>. Ce détonateur a permis notamment de relancer le débat sur la place des statues et la décolonisation de l'espace public. Il a aussi probablement créé une fenêtre d'opportunité quant à la création d'une commission relative au passé colonial, alors que celle-ci était proposée depuis une dizaine d'années notamment par le parti Ecolo. Cependant, pour ce qui est de l'enseignement de notre passé colonial, ce détonateur ne représente selon nous qu'une occasion de médiatiser et de se prononcer politiquement, alors que la fenêtre, elle, s'est ouverte quelques années auparavant.

Par conséquent, nous concluons qu'il existe une fenêtre d'opportunité qui s'est ouverte lors du processus d'écriture des référentiels pour le tronc commun. Cette fenêtre a permis d'inscrire l'histoire coloniale belge comme sujet à étudier obligatoirement en classe, en deuxième et troisième secondaires. Cette ouverture s'est faite de manière discrète : elle ne résulte pas réellement d'un choix des politiques mais plutôt des citoyens et n'a pas été médiatisée. En 2019, cette décision devient politique par son inscription dans la Déclaration de politique communautaire du nouveau gouvernement en place. Mais c'est seulement en 2020, à la mort de George Floyd et suite aux manifestations ayant eu lieu dans différentes villes belges que cette fenêtre est devenue apparente et que les acteurs politiques l'ont alors réellement perçue comme une opportunité.

---

<sup>173</sup> Question de K. Soiresse Niall, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2020-2021, séance du 17 mai 2021, n°888 -Budget. 16, pp.9-10

## 6. Conclusion

Ce travail a eu pour objectif d'étudier les enjeux politiques de l'inscription de l'histoire coloniale belge dans le référentiel de sciences humaines pour le tronc commun. Pour cela, nous avons utilisé la théorie de la mise à l'agenda et plus particulièrement le travail de Kingdon sur la fenêtre d'opportunité. Grâce à l'analyse de trois courants distincts, nous avons analysé les différents éléments qui, pour reprendre la métaphore de Kingdon, « ont rendu le sol fertile » et permis d'inscrire l'enseignement de notre passé colonial à l'agenda.

Nous avons d'abord analysé le courant des problèmes, en étudiant les enquêtes, événements forts, et les retours formulés à propos des derniers référentiels. Nous sommes ensuite passés à l'étude du courant des solutions, qui prône l'ajout de l'enseignement de la colonisation comme matière obligatoire dans les référentiels. Enfin, nous nous sommes penchés sur le dernier courant, le courant des politiques. Dans celui-ci nous avons pu observer un changement dans l'humeur nationale : la population est plus sensibilisée et plus militante au sujet du passé colonial qu'elle ne l'était auparavant. Les groupes d'intérêts, que nous avons identifiés comme étant des associations militantes, la principale étant le CMCLD, et des chercheurs universitaires, ont réalisé depuis une dizaine d'années un travail de plaidoyer et de sensibilisation auprès de la population et des politiciens. En dernier lieu, nous avons étudié le rôle des acteurs politiques et plus particulièrement du gouvernement, qui n'a joué qu'un rôle secondaire dans ce processus de mise à l'agenda.

Une fenêtre d'opportunité concernant l'enseignement de la colonisation s'est ouverte suite à la réécriture des référentiels dans le cadre du Pacte d'Excellence. La décision d'inscrire le sujet colonial dans le nouveau référentiel vient de la population, consultée préalablement à la réécriture de ces référentiels, et a ensuite été actée par le nouveau gouvernement dans la DPC. Cette mise à l'agenda a eu lieu de manière « silencieuse ». À partir de mai 2020 cependant, suite au décès de George Floyd et aux manifestations contre les discriminations, les acteurs politiques se sont emparés du sujet. La fenêtre est alors devenue « manifeste » et de nombreux partis politiques se sont prononcés sur le sujet. Si cela a eu des répercussions pour le phénomène colonial au sein de la société belge, par la création notamment d'une commission sur le passé colonial et ses conséquences, cela n'a pas eu de réel impact sur l'enseignement du passé colonial belge, celui-ci étant alors déjà inscrit dans le référentiel.

Suite à cette mise à l'agenda, dans quelques années, les élèves de deuxième et troisième secondaires étudieront une partie du passé colonial belge en classe. Ces connaissances devraient ensuite être

renforcées avec les nouveaux référentiels pour le secondaire supérieur, qui seront eux aussi réécrits dans les années à venir. Cette nouvelle réjouit les chercheurs et associations militantes qui le réclamaient depuis une dizaine d'années maintenant. Mais la mise à l'agenda n'est que la première étape du développement d'une politique publique. Il reste maintenant à voir de quelle manière et en quels termes le passé colonial sera inscrit dans les futurs référentiels, comment cela se traduira dans les programmes des différents pouvoirs organisateurs, et ce que les enseignants en feront en classe. Comme nous le disait Moïse Essoh, « Il reste encore beaucoup à faire pour que l'enseignement soit effectivement décolonial. Parce que si on augmente les heures pour raconter ce qu'on a toujours raconté, ce n'est pas le but. »<sup>174</sup>.

En effet, « on ne change pas la société par décret »<sup>175</sup>. Mais nous pensons ici pouvoir nous montrer optimiste : si on ne change pas la société par décret, c'est ici principalement la société qui a mené à ce changement. Cela laisse présager qu'une attention sérieuse sera portée au sujet.

Comme nous l'avons vu dans le courant des solutions, l'enseignement du passé colonial belge est préconisé pour répondre à de nombreux problèmes, notamment celui du racisme dans notre société. Mais comme nous l'avons vu aussi, il est peu probable que cet enseignement puisse avoir un réel impact sur cet aspect-là. D'autres décisions politiques seront sans doute nécessaires pour réduire les discriminations envers les personnes racisées.

Comme nous le disait Nicolas Naif :

« Je pense que le rôle de l'école et ce sur quoi elle est attendue c'est que institutionnellement elle donne une réponse, qu'elle participe d'un effort qui doit être global, qui doit être celui de la société. Finalement, l'école, même si elle a un rôle important là dedans, n'est qu'un rouage parmi les autres, et la réflexion doit se porter bien au delà de l'école. Il doit y avoir une cohérence au niveau de la société. »<sup>176</sup>.

À l'avenir, il serait intéressant de se pencher sur les conclusions et recommandations que pourra formuler la commission relative au passé colonial mise en place au niveau fédéral, et sur ce qui en sera fait par les décideurs politiques.

---

<sup>174</sup> Entretien avec Moïse Essoh et Sam

<sup>175</sup> CROZIER Michel, *On ne change pas la société par décret*, Paris, Grasset et Fasquelle, 1979, 310p.

<sup>176</sup> Entretien avec Nicolas Naif

# Bibliographie

## Ouvrages et chapitres d'ouvrages

- HASSENTEUFEL Patrick, « L'analyse de la construction et de la mise sur agenda des problèmes publics », in HASSENTEUFEL Patrick, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, 2<sup>ème</sup> éd., Armand Collin, 2011, pp.43-63
- KINGDON John W., *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Boston, 2<sup>ème</sup> ed., Longman, coll. « Longman classics in political science », 2011, 273p.
- ZITTOUN Philippe, « Mettre la société en désordre : Construction, propagation et politisation des problèmes sociaux » in ZITTOUN Philippe, *La fabrique politique des politiques publiques : une approche pragmatique de l'action publique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2013, pp.27-74

## Ouvrages collectifs

- CADIOU François, COULOMB Clarisse, LEMONDE Anne, SANTAMARIA Yves, « Les programmes », in CADIOU et al., *Comment se fait l'histoire. Pratiques et enjeux*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2011, pp.101-116
- DE COCK Laurence (dir.), *La Fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, coll. « Passé et Présent », 2017, 216 p.
- DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, « Chapitre 1. Les processus de mise à l'agenda », in DE MAILLARD Jacques, KÜBLER Daniel, *Analyser les politiques publiques*, Grenoble, 2<sup>ème</sup> éd., Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Politique en + », 2017, pp.19-30
- GARRAUD Philippe, « Agenda/Emergence », in BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie et RAVINET Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, coll. « Références. Gouvernances », 2014, pp. 58-67
- GENSBURGER Sarah, LEFRANC Sandrine, *À quoi servent les politiques de mémoire ?*, Paris, Presses de Science Po, coll. « Essai », 2017, 192 p.
- LASCOUMES Pierre, LE GALÈS Patrick, « Problèmes publics : des controverses aux agendas », in LASCOUMES Pierre, LE GALÈS Patrick, *Sociologie de l'action publique*, Armand Colin, coll. « 128. Sociologie », 2018, pp.43-63.
- MARQUET Jacques, QUIVY Raymond et VAN CAPENHOUDT Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, 5<sup>ème</sup> ed. Dunod, 2017, 262p.

- RAVINET Pauline, « Fenêtre d’opportunité », in BOUSSAGUET Laurie, JACQUOT Sophie et RAVINET Pauline (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, coll. « Références. Gouvernances », 2014, pp. 274-282

### **Articles scientifiques**

- GARRAUD Philippe, « Politiques nationales : élaboration de l’agenda », *L’Année sociologique*, 1990, vol. 40, pp.17-41
- HASSENTEUFEL Patrick, « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics », *Informations sociales*, 2010, vol. 157, n°1, pp.50-58

### **Articles de presse**

- ANTOINE Valentine, « Le colonialisme, un des sujets qui fâchent au cours d’histoire ? », *Le Soir*, 27 avril 2016. Disponible à l’adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 27 février 2020)
- BLOGIE Elodie, « Les cours d’histoire sont-ils vraiment trop ‘light’ sur la colonisation ? », *Le Soir*, 23 novembre 2016. Disponible à l’adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 14 avril 2020)
- BLOGIE Elodie, « Génération décolonisation : ces militants qui font trembler Léopold II », *Le Soir*, 28 juin 2020. Disponible à l’adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 28 juin 2021)
- BRAECKMAN COLETTE, « Grand format - Il y a 60 ans, le Congo et l’Afrique accédaient à une indépendance amère », *Le Soir*, 7 janvier 2020. Disponible à l’adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 1 septembre 2020)
- BURGRAFF Eric, « (Dé)colonisation : les référentiels d’histoire sont déjà réécrits, mais pas encore enseignés », *Le Soir*, 10 juin 2020. Disponible à l’adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 10 octobre 2020)
- DEMONTY Bernard, « Il exprime ses ‘profonds regrets’ sur le Congo », *Le Soir*, 30 juin 2020. Disponible à l’adresse suivante : <https://www.lesoir.be> (consulté le 22 juin 2021)
- HAINE Didier et DELAROUZÉE Ophélie, « Ixelles. Plus de 200 arrestations dans la diaspora congolaise anti-Kabila : Scènes d’émeutes à Matonge », *Le Soir*, 7 décembre 2011. Disponible à l’adresse suivante : <https://www.lesoir.be> (consulté le 10 août 2021)

- LANDMETERS Romain, NGONGO Enika, PIRET Bérengère, TOUSIGNANT Nathalie, « De l'urgence d'enseigner la colonisation belge », *Le Soir*, 28 janvier 2020. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 27 février 2020)
- LAURO Amandine, HENRIET Benoit, « Carte blanche : 'Dix idées reçues sur la colonisation belge' », *Le Soir*, 8 mars 2019 Disponible à l'adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 27 février 2020)
- LAURO Amandine, « Faut-il repenser l'enseignement de l'histoire coloniale dans nos école ? », *RTL Info*, 20 septembre 2019. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.rtl.be> (consulté le 27 février 2020).
- MOUTON Amélie, « Nos mémoires acides », *Médor*, 15 décembre 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://medor.coop/> (consulté le 10 août 2021)
- ROBERT Mireille-Tsheusi, « Décoloniser l'espace public pour lutter contre le racisme », *Le Soir*, 21 novembre 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 27 février 2020)
- VERBERGT Bruno, « L'histoire coloniale doit aussi être enseignée », *Le Soir*, 23 novembre 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.lesoir.be> (consulté le 27 février 2020)
- WYNANTS, Jean-Marie, « 'Congo', le succès de Van Reybrouck », *Le Soir*, 19 novembre 2012, disponible à l'adresse suivante : <https://www.lesoir.be> (consulté le 25 juin 2021)

### **Articles**

- LAURO Amandine et LANDMETERS Romain, « Manger végétal ou colonial ? Les (vrais) enjeux de l'histoire de la colonisation », *Éduquer*, novembre 2017, vol. 133, pp.15-19
- LANDMETERS Romain et NGONGO Enika, « Une école qui rassemble les histoires de tous », *Bruxelles Laïque Echos*, 2017, n°99, pp.29-32.
- LANDMETERS Romain, « L'histoire coloniale et l'école ? », *Magma. Magazine Mixité Altérité*, 2019, vol. 2, pp. 25-26.

### **Texte de loi**

- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre , *M.B.*, 23 septembre 1997, mis à jour le 9 octobre 2018

### **Questions parlementaires**

- Question n°157 de P. Dupriez du 1 juillet 2010, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2009-2010, séance du 30 juillet 2010, n°10, pp.99-101
- Question de B. Trachte, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2015-2016, séance du 20 octobre 2015, n°14-EDUC.2, pp.19-20
- Question de C. Moureaux, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2015-2016, séance du 7 mars 2016, n°74-EDUC.9, pp.14-15
- Question de C. Moureaux, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2017-2018, séance du 7 décembre 2017, n°35-EDUC. 5, pp.6-7
- Question n°1159 de B. Trachte du 16 mars 2018, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2018-2019, séance du 30 novembre 2018, n°3, pp.39-40
- Question de K. Soiresse Niall, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, séance du 3 mars 2020, n°49 - EDUC.10, pp.26-27
- Question de K. Soiresse Niall, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, séance du 23 juin 2020, n°74 - EDUC.15, pp.32-34
- Question de K. Soiresse Niall, *Q.R*, Parl. Comm. fr., 2020-2021, séance du 17 mai 2021, n°888 - Budget.16, pp.9-10

### **Propositions de résolution**

- Proposition de résolution concernant la ségrégation ciblée à l'encontre des métis issus de la colonisation belge et ses conséquences dramatiques, en ce compris les adoptions forcées, rapport de commission, *Doc.*, Parl. Comm. fr., 2016-2017, n°429/3
- Proposition de résolution concernant la mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles d'un plan transversal, structurel, inclusif relatif à l'histoire coloniale belge et à ses conséquences, développements, *Doc.*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, n°111/1

### **Référentiels et programmes**

- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Socles de compétences. Éveil : formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique », Bruxelles, *s.d.*, 23p.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Compétences terminales et savoirs communs en formation historique et géographique. Humanités professionnelles et techniques », Bruxelles, 2014, 37p.
- HELLA Pierre (dir.) et al., « Sciences humaines : histoire, géographie et sciences économiques et sociales » [Projet de référentiel à la date du 23 février]
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, « Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques », Bruxelles, 1999, 5p.
- SERVICE GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT ORGANISÉ PAR LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Programme d'études Histoire. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés », Bruxelles, 2015, 149p.

### **Documents préparatoires du Pacte**

- BAYE Ariane, « Axe Thématique II : 'Améliorer le parcours scolaire de l'élève et lutter contre les échecs et les inégalités scolaires' GT.II.3 L'enjeu de la mixité sociale. » Rapport final du focus groupe organisé à Bruxelles, 26 mai 2016, 14p.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Pacte pour un enseignement d'excellence. Synthèse des travaux de la première phase du Pacte », Avis n°1 du Groupe central, Bruxelles, 1<sup>er</sup> juillet 2015, 103p
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Pacte pour un enseignement d'excellence. Orientations relatives aux objectifs du Pacte. Avis n°2 du Groupe central, Bruxelles, 3 mai 2016, 122p.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central, Bruxelles, 7 mars 2017, 367p.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Cahier des Charges : Référentiel en formation historique, géographique, économique et sociale du Socle de savoirs et compétences du Tronc commun, Version révisée août 2018, 19p.

## **Sites internet**

- CNCD-11.11.11, « Lexique de termes décoloniaux », *CNCD-11.11.11*, 15 décembre 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cncd.be/Lexique-de-termes-decoloniaux> (consulté le 23 juin 2021)
- DÉFI, « Décolonisation. Quatre propositions de François De Smet pour 's'emparer de notre mémoire coloniale' », *Défi*, 15 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://defi.eu> (consulté le 28 juin 2021)
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Référentiels », *Fédération Wallonie-Bruxelles*. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be> (consulté le 21 juin 2021)
- LANDMETERS Romain, « L'histoire de la colonisation belge à l'école. Décentrement, Distanciation, Déconstruction », *BePax*, 22 décembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.bepax.org> (consulté le 10 octobre 2020)
- LA MONARCHIE BELGE, « Lettre de félicitations à l'occasion du 60ème anniversaire de l'indépendance du Congo », *La Monarchie belge*, 30 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.monarchie.be> (consulté le 22 juin 2021)
- MOUTQUIN Simon, « Les écologistes proposent que le Parlement entame un travail de mémoire sur le rôle de la Belgique dans la colonisation du Congo », *Ecolo*, 12 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://ecolo.be> (consulté le 14 août 2021)
- MR, « 'I have a dream' - Le MR rend hommage à Martin Luther King », *MR*, 10 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.mr.be/> (consulté le 28 juin 2021)
- SOIRESSE Calvin et al. « Lettre ouverte à Madame Marie-Martine Schyns, Ministre de l'enseignement. Nos programmes scolaires ne doivent pas recycler la propagande coloniale ! », *CMCLD*, 28 novembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.memoirecoloniale.be> (consulté le 23 juin 2021)
- UNIA, « À propos d'Unia », *Unia*. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unia.be/fr/a-propos-dunia> (consulté le 24 juin 2021)
- VANDEWALLE Onno, « Pourquoi s'en prend-t-on à Léopold II », *PTB*, 12 juin 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.ptb.be> (consulté le 14 août 2021)

## **Enquêtes**

- DEMART Sarah et al., « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », *Fondation Roi Baudouin*, Bruxelles, 2017, 166p.

- HIRTT Nico, « Seront-ils des citoyens critiques ? Enquête auprès des élèves de fin d'enseignement secondaire en Belgique francophone et flamande », *Appel pour une école démocratique*, Bruxelles, 2008, 231p.
- UNIA, « Discrimination envers les personnes d'origine subsaharienne : un passé colonial qui laisse des traces. », *Unia*, Bruxelles, 2017, 11p.

### **Vidéos**

- DÉSIR Caroline, « Réponse interpellation Cécile Djunga 08.06.2020 » *Facebook*, [vidéo], 8 juin 2020
- DJUNGA Cécile, « L'éducation est une pièce maîtresse de la lutte contre le racisme et les discriminations », *Facebook*, [vidéo], 6 juin 2020

### **Autres**

- Assemblée générale des Nations Unies, « Visite en Belgique. Rapport du Groupe de travail d'experts sur les personnes d'ascendance africaine », 14 août 2019, 21p.
- Déclaration de Politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024, *Doc.*, Parl. Comm. fr., 2019-2020, 60p.
- Programme général 2019, *Mouvement Réformateur*, 244p.