Confronter les pratiques de représentation d'un passé « sombre » dans les écoles belges et congolaises, 1945-2005 : le cas du passé colonial¹

Denise Bentrovato & Karel Van Nieuwenhuyse

RÉSUMÉ

Plus d'un demi-siècle après la dernière vague de décolonisation politique, le traitement des histoires coloniales « sombres » reste un thème d'actualité. Influencée par le tournant postcolonial, cette étude vise à examiner, dans une perspective historique et comparative inédite, l'évolution des représentations du colonialisme belge et son héritage dans l'enseignement de l'histoire belge et congolaise depuis 1945. Son analyse narrative diachronique et synchronique identifie des continuités et des changements, ainsi que des convergences et des divergences, dans les perspectives, les accents et les silences caractérisant les récits des manuels scolaires. En mettant en évidence l'influence du colonialisme et du discours postcolonial sur les pratiques éducatives de représentation, l'étude explore les influences parfois contradictoires sur ces pratiques venant de la politique, de l'historiographie académique, de la culture historique populaire, et des processus d'« éducationnalisation ». L'analyse met en lumière les changements parallèles dans les deux pays, passant d'idéologies colonialistes triomphalistes à des perspectives postcoloniales plus critiques. En ce qui concerne les pratiques éducatives de représentation, qui visent souvent à socialiser les citoyens dans des visions du monde sanctionnées par le système politique de l'époque, les traces de ces changements ont reflété des discours sociaux dominants tout en étant largement en contradiction avec les avancées historiographiques. Ces dynamiques témoignent d'un lent processus de décolonisation des structures de pouvoir et des systèmes de connaissances existants qui n'ont cédé que progressivement la place à un monde postcolonial encore en devenir.

MOTS CLÉS

Histoire de l'enseignement de l'histoire ; analyse des manuels scolaires ; histoire coloniale de la Belgique et du Congo ; pratiques de la mémoire ; processus d'éducationnalisation ; colonialisme et postcolonialisme.

ABSTRACT

Over half a century since the last wave of political decolonisation, the handling of “dark” colonial histories remains topical. Influenced by the postcolonial turn, this study aims to examine, from a novel historical and comparative perspective, evolving textbook representations of Belgian colonialism and its legacy in Belgian and Congolese school history education since 1945. Its diachronic and synchronic

¹ Cet article est une traduction de l'article original publié en anglais : Denise Bentrovato and Karel Van Nieuwenhuyse, “Confronting “dark” colonial pasts: a historical analysis of practices of representation in Belgian and Congolese schools, 1945–2015”, *Paedagogica Historica* 55 (2019), 1-28. [doi: 10.1080/00309230.2019.1572203](https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1572203).

narrative analysis identifies continuity and change, and convergences and divergences, in perspectives, emphases, and silences in textbook narratives. Pinpointing the influence of colonialism and postcolonial discourse on educational practices of representation, the study explores the sometimes contradictory influences on these practices of politics, academic historiography, popular historical culture, and processes of “educationalization”. The analysis illuminates parallel shifts in the two countries from triumphalist colonialist ideologies towards more critical postcolonial perspectives. In relation to educational practices of representation, often aimed at socialising citizens into worldviews sanctioned by the political dispensation of the time, the traces of these shifts have reflected dominant societal discourses while being largely at odds with historiographical advances. These dynamics are evidence of a slow process of decolonisation of existing power structures and knowledge systems which only gradually gave way to a postcolonial world still in the making.

KEYWORDS

History of history education; textbook analysis; colonial history of Belgium and Congo; memory practices; educationalization processes; colonialism and postcolonialism

Introduction

Le colonialisme et la vague de décolonisation politique qui a fait le tour du monde il y a un demi-siècle ont profondément marqué des sociétés du monde entier, façonnant de manière fondamentale des mémoires, des identités, des visions du monde, des structures et des institutions qui perdurent dans le présent. La quasi-omniprésence du passé colonial et son impact aujourd'hui confrontent les ex-colonisateurs, comme les anciens colonisés, au défi de faire face à ce passé et à ses répercussions sociétales. Après la décolonisation, nous nous trouvons dans un monde *post-colonial*, c'est-à-dire un monde après le colonialisme. Cette évolution nous amène à nous interroger sur l'émergence d'un monde *postcolonial*, c'est-à-dire d'un monde marqué par un état d'esprit capable d'exercer une distance critique par rapport aux visions coloniales et eurocentriques du monde et aux oppositions binaires entre les ex-colonisateurs et les ex-colonisés².

L'essor des études postcoloniales dans les années 1970 et 1980 a donné un élan particulier aux appels croissants à une décolonisation profonde des sociétés et de leurs canons du savoir. Les travaux menés dans ce domaine ont cherché à analyser les structures de pensée, les épistémologies de la connaissance et les catégories de représentation. Ce faisant, ils ont remis en question les perspectives nationales et eurocentriques sur le passé impérialiste et son héritage en rejetant les modèles binaires d'origine coloniale³. Le théoricien et sociologue culturel Stuart Hall, par exemple, a déconstruit les récits de « l'Occident et le reste du monde » [« The West and the Rest »] et du « régime de vérité » que ces récits prétendaient représenter, identifiant ainsi leur consolidation des relations de pouvoir existant à travers l'altérisation [« othering »] des civilisations non occidentales et l'appréciation d'autres sociétés selon des critères d'évaluation favorisant « l'Occident » [« West »] au détriment du « reste du monde » [« rest »]⁴. Dans le domaine de l'historiographie, la « New Imperial History » a également remis en question des vues eurocentriques sur le passé impérialiste en attirant l'attention

² Paul St-Pierre, “Multiple Meanings and Contexts: The Diversity of the Post-colonial”, *TTR: Traduction, Terminologie, Redaction* 10, no. 2 (1997), 9–17.

³ Susanne Grindel, “Colonial and Postcolonial Contexts of History Textbooks”, in *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, ed. Mario Carretero, Stefan Berger, and Maria Grever (London: Palgrave MacMillan, 2017), 259–73.

⁴ Stuart Hall, “The West and the Rest: Discourse and Power”, in *Formations of Modernity* (Understanding Modern Societies: An Introduction – Book 1), ed. Stuart Hall and Bram Gieben (Cambridge: Polity Press-Blackwell-Open University, 1992), 185–227.

sur les multiples enchevêtrements entre colonisateurs et colonisés, transcendant ainsi une perspective d'État-nation et éclairant les dimensions transnationales et interculturelles de l'histoire coloniale⁵. Parallèlement, des études de plus en plus nombreuses sur la politique de la mémoire postcoloniale ont examiné de façon critique des pratiques favorisant certains récits et réduisant au silence d'autres, et des pratiques d'inclusion et d'exclusion dans la mémoire collective dominante exprimées dans la culture historique populaire et dans les espaces discursifs publics⁶.

Enraciné dans ce domaine d'étude, cet article examine dans quelle mesure les perspectives postcoloniales de plus en plus présentes dans le monde académique ont influencé l'enseignement de l'histoire, un facteur de poids dans la socialisation historique des générations successives. Il le fait en examinant, dans une perspective historique et comparative inédite, les images du colonialisme belge et de son héritage dans les manuels scolaires d'histoire belges et congolais et dans les programmes scolaires connexes produits depuis 1945, et en les contextualisant en tenant compte des dynamiques sociétales et politiques et des processus d'« éducationnalisation » plus larges. L'étude complète ainsi des recherches antérieures sur l'enseignement de l'histoire coloniale et post-coloniale belge et congolais et sur l'histoire de l'éducation en général, travaux menés par des chercheurs tels que Denise Bentravato⁷, Jan Briffaerts⁸, Antoon De Baets⁹, Raf De Keyser¹⁰, Marc Depaepe¹¹, Augustin Odimba

⁵ Matthew Stanard, "Post-1945 Colonial Historiography and the New Imperial History", in *The Colonial Past in History Textbooks: Historical and Social Psychological Perspectives* (International Review of History Education Series), ed. Karel Van Nieuwenhuyse and Joaquim Pires Valentim (Charlotte, NC: IAP, 2018), 13–30.

⁶ Voyez par exemple Idesbald Goddeeris, "Postcolonial Belgium: The Memory of the Congo", *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies* 17, no. 3 (2015), 434–51; Idesbald Goddeeris, "Colonial Streets and Statues: Postcolonial Belgium in the Public Space", *Postcolonial Studies* 18, no. 4 (2015), 397–409.

⁷ Denise Bentravato, "Narrating and Teaching the Nation: History, Identity and the Politics of Education in the Great Lakes Region of Africa (Rwanda, Burundi, and the Democratic Republic of Congo)" (PhD diss., University of Utrecht, 2013); Denise Bentravato, "Teaching History under Dictatorship: The Politics of Textbooks and the Legitimation of Authority in Mobutu's Zaire", in *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History after 1945*, ed. Berber Bevernage and Nico Wouters (Houndmills, UK: Palgrave MacMillan, 2018), 307–21.

⁸ Jan Briffaerts, *When Congo Wants to Go to School: Educational Realities in a Colonial Context. An Investigation into Educational Practices in Primary Education in the Belgian Congo (1925–1960)* (Amsterdam: Rozenberg, 2011).

⁹ Antoon De Baets, "Métamorphoses d'une Épopée: le Congo dans les Manuels d'Histoire employés dans nos Ecoles", dans *Racisme, Continent Obscur. Clichés, Stéréotypes, Phantasmes à propos des Noirs dans le Royaume de Belgique*, ed. Jean-Pierre Jacquemin (Bruxelles: CEC/Le Noir du Blanc, 1991), 45–57; Antoon De Baets, *De Figuranten van de Geschiedenis. Hoe het Verleden van Andere Culturen wordt Verbeeld en in Herinnering Gebracht* (Berchem: EPO, 1994).

¹⁰ Raf De Keyser, "Belgisch-Kongo in den Belgischen Geschichtslehrbüchern", in *Afrika im Geschichtsunterricht Europäischer Länder: Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt*, ed. Walter Fürnrohr (München: Minerva, 1982), 152–71.

¹¹ Marc Depaepe, "L'Image du Congo (R.D.C.) dans les Manuels Scolaires Belges et les Ecrits Psychopédagogiques durant la Période Coloniale (1908–1960)", *Annales Aequatoria* 29 (2008), 5–28; Marc Depaepe en Lies Van Rompaey, *In het Teken van de Bevoogding. De Educatieve Actie in Belgisch-Kongo (1908–1960)* (Leuven/Apeldoorn: Garant, 1995). Pour un aperçu historiographique de l'histoire de l'éducation congolaise, voyez Marc Depaepe, "Writing Histories of Congolese Colonial and Post-colonial Education. A Historiographical View from Belgium", in *Connecting Histories of Education: Transnational and Crosscultural Exchanges in (Post-)Colonial Education*, ed. Barnita Bagchi, Eckhardt Fuchs, and Kate Rousmaniere (New York, Oxford: Berghahn Books, 2014), 41–60.

Omakoko¹², Karel Van Nieuwenhuyse¹³, Benoit Verhaegen¹⁴ et Honoré Vinck¹⁵. Sa préoccupation particulière est d'aborder un déséquilibre notable dans la recherche historique sur ce sujet consistant en une prédominance des perspectives belges sur des perspectives congolaises.

En situant ces médias dans leur contexte historique spécifique, cette étude vise à identifier et à expliquer la continuité et le changement, ainsi que les convergences et les divergences, dans les perspectives, les accents et les silences des récits des manuels scolaires, mettant ainsi en évidence les ramifications du colonialisme et les échos du discours postcolonial à travers le temps et l'espace. Elle cherche à établir dans quelle mesure les discours paternalistes et patriotiques et les objectifs éducatifs connexes omniprésents dans la Belgique de l'entre-deux-guerres ont persisté après la Seconde Guerre mondiale ou sont plutôt tombés en disgrâce dans le contexte de la critique internationale croissante du colonialisme et des processus de démocratisation de l'éducation. L'époque qui a suivi la décolonisation du Congo a coïncidé chronologiquement avec l'expansion des discours de protestation sociale en Belgique liés aux objectifs de justice sociale. Cette recherche examine si, dans cette atmosphère, une position postcoloniale plus critique à l'égard du passé colonial belgo-congolais a émergé, ou si elle est restée refoulée par un désir d'occulter des souvenirs inconfortables. Parallèlement, nous nous demandons si le colonisateur belge, agissant dans le cadre typique du transfert des structures et des contenus éducatifs, a appliqué des politiques et des pratiques d'enseignement de l'histoire similaires dans la colonie et dans la métropole, ou si des différences fondamentales se sont développées à cette époque et par la suite ; et, si oui, pourquoi. Parallèlement, nous examinons dans quelle mesure la décolonisation politique s'est traduite dans l'enseignement de l'histoire congolaise sous la forme d'une critique sévère des actions coloniales belges.

Par le biais de ces questions, nous situons les résultats de la recherche dans le cadre de discussions plus larges sur des développements historiques concomitants dans l'éducation, dans l'historiographie académique, dans la politique et les cultures de la mémoire, et dans des débats connexes autour des processus entrelacés d'« éducationnalisation ». Ce type d'étude de cas systématique et approfondie, menée sur un thème au sein d'une discipline scolaire (l'histoire), promet d'enrichir notre compréhension du fonctionnement des processus d'« éducationnalisation » qui incitent l'initiation des jeunes aux normes et aux valeurs socialement souhaitables ou requises par la société¹⁶. De plus, nous comptons, à travers cette étude, connaître l'interaction entre ces processus et des évolutions dans la société dans son ensemble et mieux comprendre les contradictions qui peuvent émerger au fil du temps.

¹² Augustin Odimba Omakoko, *L'Enseignement de l'Histoire en République Démocratique du Congo (Ex-Zaïre): Diagnostic (1960–1980)* (Publications universitaires européennes. Série XI: Pédagogie, vol. 775) (Bern: Peter Lang, 1999).

¹³ Karel Van Nieuwenhuyse, "From Triumphalism to Amnesia: Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1945–1989)", *Yearbook of the International Society for History Didactics* 35 (2014), 79–100; Karel Van Nieuwenhuyse, "Increasing Criticism and Perspectivism: Belgian-Congolese (Post)Colonial History in Belgian Secondary History Education Curricula and Textbooks (1990–present)", *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture* 36 (2015), 183–204.

¹⁴ Benoit Verhaegen, "La Colonisation et la Décolonisation dans les Manuels d'Histoire en Belgique", dans *Papier Blanc, Encre Noire. Cent Ans de Culture Francophone en Afrique Centrale (Zaïre, Rwanda et Burundi)* (vol. 2), ed. Marc Quaghebeur et Emile Van Balberghe (Bruxelles: Labor, 1992), 333–79.

¹⁵ Honoré Vinck, "The Influence of Colonial Ideology on School Books in the Belgian Congo", *Paedagogica Historica* 23, no. 2 (1995), 355–406.

¹⁶ Marc Depaepe, "Educationalisation: A Key Concept in Understanding the Basic Processes in the History of Western Education", *History of Education Review* 27, no. 2 (1998), 16–28; Marc Depaepe, "Colonial Education in the Congo: A Question of 'Uncritical' Pedagogy until the Bitter End?" *Encounters in Theory and History of Education* 18 (2017), 2–26.

Données et méthodologie

Les principales sources historiques de cette étude sont des manuels d'histoire. Enracinées dans des cultures mémorielles nationales et dans des processus d'« éducationnalisation » visant à orienter les citoyens vers des attitudes et des visions particulières du monde, ces outils pédagogiques ont traditionnellement fonctionné comme de puissants mécanismes de formation identitaire et civique. En tant que tels, les manuels scolaires peuvent servir, dans une certaine mesure, de baromètres des discours sociaux dominants¹⁷. Il est important de noter que l'agentivité de leurs auteurs se déploie au sein de systèmes de pouvoir spécifiques, reflétant les points de vue et les visions de ceux qui établissent l'agenda discursive et mettant en avant des types de connaissances visant à promouvoir une expression de la citoyenneté considérée comme souhaitable par des groupes influents. Les manuels scolaires, y compris ceux qui sont analysés ici, peuvent donc aussi éclairer les relations de pouvoir entre les (ex-)colonisateurs et les (ex-)colonisés d'aujourd'hui ou d'hier.

L'analyse des sources présentée dans cette étude s'appuie sur deux ensembles de données, provenant respectivement de Belgique et du Congo. L'ensemble de données belge comprend tous les programmes d'histoire des deux dernières années de l'enseignement secondaire, dont le contenu couvre largement l'histoire coloniale des XIX^e et XX^e siècles, ainsi qu'une sélection représentative de manuels pour les mêmes années scolaires produits entre 1945 et 2015¹⁸. L'échantillon, totalisant vingt séries répandues de manuels d'histoire publiés en plusieurs éditions révisées¹⁹, comprend des manuels couramment utilisés dans les écoles publiques ou privées de l'enseignement secondaire flamand et francophone²⁰. Contrairement à ce qui se passe dans de nombreux autres pays européens, les gouvernements belges se sont historiquement abstenus de réglementer la production et la distribution des manuels scolaires, attitude qui découle de l'inscription de la liberté d'enseignement comme l'une des pierres angulaires de la constitution ultra-libérale belge de 1830. La liberté des auteurs et des éditeurs dans l'interprétation des programmes scolaires s'est particulièrement étendue après les années 1980, suite à la fin d'une pratique d'approbation des manuels par un « Conseil d'amélioration » au sein des principaux réseaux éducatifs publics et privés qui ont également conçu les programmes²¹.

¹⁷ Eleftherios Klerides, "Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre", *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2, no. 1 (2010), 31–54. Voyez aussi Karel Van Nieuwenhuyse, "Empire and Imperialism in Education Since 1945: Secondary School History Textbooks", in *The Palgrave Encyclopedia of Imperialism and Anti-Imperialism* (2nd edition), ed. Immanuel Ness and Zack Cope (Palgrave Macmillan: Cham, 2019). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-91206-6>.

¹⁸ En Belgique, l'histoire n'est enseignée comme matière scolaire séparée qu'au niveau secondaire. Au niveau primaire, elle est enseignée dans le cadre de ce que l'on appelle « orientation mondiale », avec d'autres disciplines telles que la géographie et la biologie.

¹⁹ L'échantillon comprend la série de manuels *Historia* ; *Cultuurgetijden* ; *Histoire et Humanités* ; *Sciences et Lettres* ; *Sprekend Verleden* ; *Historische Units* ; *Actua - Chrono - Tijdspejel* ; *Janus* ; *Formation Historique* ; *Gio-Clio*. *Heden-Verleden* pour la période 1945-1989. Les séries *Actua - Chrono - Tijdspejel* ; *Documentatiemappen* ; *Memo* ; *Racines du Futur* ; *Historia* ; *Storia* ; *Passages* ; *Construire l'Histoire* ; *FuturHist*. *Le Futur, Toute une Histoire* ont été analysées à partir des années 1990. Toutes les séries sont disponibles et accessibles dans la Collection historique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain, anciennement connue sous le nom de « Centre d'archives et de documentation pour l'histoire de l'éducation ».

²⁰ La décentralisation qui a caractérisée l'enseignement belge depuis les années 1960 a été suivie, en 1989, d'une décentralisation formelle vers les trois communautés linguistiques belges – flamande, francophone et germanophone. La très petite communauté germanophone, qui n'a pas produit ses propres manuels d'histoire, n'est pas incluse dans cette recherche.

²¹ Tessa Lobbes, *Verleden zonder Stof. Strijd om geschiedenisonderwijs in België 1945-1989* (Gent: Academia Press, 2017).

L'échantillon congolais comprend un éventail plus large de programmes et de manuels scolaires, couvrant à la fois l'enseignement primaire et secondaire. La raison de cette démarche est triple. Tout d'abord, le colonialisme occupe une place importante aux différents niveaux d'enseignement; deuxièmement, les difficultés de disponibilité et d'accessibilité des sources ont nécessité l'extension de l'échantillon au-delà des manuels de l'enseignement secondaire; troisièmement, l'enseignement secondaire au Congo, contrairement à l'enseignement primaire, a toujours été réservé à quelques privilégiés. Outre l'ensemble des programmes scolaires établis par les autorités éducatives de l'époque, l'échantillon congolais comprend des sections historiques pertinentes tirées d'une sélection de manuels coloniaux qui ont été produits, principalement par des missionnaires belges, pour les écoles primaires congolaises et qui ont été recueillis et traduits par Honoré Vinck, lui-même un missionnaire belge²². Il comprend également une sélection de seize manuels d'histoire post-coloniaux écrits, principalement par des auteurs locaux, entre 1960 et 2013 et approuvés par l'État pour l'enseignement primaire et secondaire au Congo indépendant. En complément de l'analyse des manuels d'histoire post-coloniaux, la recherche passe en revue six manuels d'éducation civique approuvés par l'État portant sur l'histoire nationale²³.

L'enquête se poursuit par l'analyse du contenu et l'analyse narrative de ces textes et par une démarche diachronique et synchronique. L'un des principaux objectifs est de comprendre les représentations éducatives dans leur contexte en établissant des parallèles entre les récits du passé colonial belgo-congolais présentés dans les classes d'histoire des deux pays et les représentations prédominantes de ce passé dans les cultures mémorielles nationales et dans l'historiographie académique nationale et internationale. Cela nous permet d'identifier, de comparer et de mettre en contraste les thèmes, les voix, les accents et les interprétations émergents et changeants autour de l'histoire coloniale commune des deux pays et, de cette manière, de mettre en lumière des développements éducatifs plus larges et des processus d'« éducationnalisation » connexes à l'époque coloniale et post-coloniale. Dans ce cadre, l'analyse cherche à identifier certaines manifestations des perspectives coloniales ou postcoloniales qui résident dans les représentations inhérentes aux discours et aux pratiques éducatives. Pour ce faire, elle explore les différentes positions adoptées par les manuels scolaires des deux pays à l'égard des controverses historiographiques et sociétales sur le colonialisme.

L'analyse examine les positions des manuels belges et congolais sur des débats autour des causes et des effets de la colonisation et autour des continuités et des changements qui ont marqué des moments historiques clés, notamment : le transfert de l'État indépendant du Congo, possession privée du roi belge Léopold II depuis la conférence de Berlin de 1884-1885, à l'État belge en 1908, et la transition du Congo du régime colonial à son indépendance en 1960. Les attitudes à l'égard de deux controverses historiques spécifiques dans le cadre de ces débats occupent une place particulière dans l'analyse. La première d'entre eux concerne le régime de Léopold II dans l'État indépendant du Congo. Une controverse latente est apparue au milieu des années 1980 avec la publication du livre de Daniël Vangroenweghe intitulé *Rood Rubber : Leopold II en zijn Kongo*²⁴, et a été réanimée à la fin des années

²² Honoré Vinck, "The Influence of Colonial Ideology"; Honoré Vinck, "Le Manuel Scolaire au Congo Belge. L'État de la Recherche", *History of Education & Children's Literature* 2, no. 1 (2007), 117–42; Honoré Vinck, "Répertoire des Manuels Scolaires du Congo Belge", dans *Les Manuels Scolaires dans l'Histoire de l'Éducation: Un Enjeu Patrimonial et Scientifique*, ed. Michel Berré, Florence Brasseur, Christine Gobeaux, et René Plisnier (Mons: CIPA, 2013), 71–83.

²³ Cet article cite abondamment ces ressources, que le premier auteur a rassemblées dans les bibliothèques et les archives belges et a obtenues auprès de professeurs d'histoire et d'inspecteurs scolaires lors d'un travail sur le terrain réalisé au Congo entre 2009 et 2014. Contrairement à l'échantillon belge, ces ressources n'ont pas toujours fait partie de séries spécifiques de manuels publiées dans des éditions successives. Des références complètes sont données tout au long de l'analyse.

²⁴ Daniël Vangroenweghe, *Rood Rubber. Leopold II en zijn Kongo* (Brussel: Elsevier, 1985).

1990 par le best-seller international *Les Fantômes du roi Léopold. Un Holocauste Oublié* d'Adam Hochschild. Les débats animés autour de cette dernière publication, qui caractérisait la domination coloniale de Léopold comme un « holocauste (noir) » ayant coûté la vie à environ 10 millions de Congolais, ont été relancés en 2004 par le documentaire *White King, Red Rubber, Black Death* de Peter Bates²⁵. La deuxième de ces controverses porte sur l'assassinat du Premier ministre du Congo, Patrice Lumumba, en 1961, dans la période qui a immédiatement suivi l'indépendance du pays. La controverse a surgi après la publication en 1999 de *L'Assassinat de Lumumba* par le sociologue flamand Ludo De Witte, qui, s'appuyant sur de nouvelles recherches archivistiques, a affirmé que le meurtre de Lumumba avait eu lieu sur ordre des autorités belges. Les discussions qui ont suivi la publication aboutissaient à la création d'une commission d'enquête parlementaire qui, en 2001, a conclu qu'au moins une « responsabilité morale » pour ce meurtre incombait aux autorités belges de l'époque²⁶.

Comparaison des manuels scolaires belges et congolais : une cartographie des divergences et des convergences discursives dans le temps et dans l'espace

L'analyse historique des manuels scolaires belges et congolais que nous avons menée a permis d'identifier un certain nombre d'étapes dans la couverture du passé colonial belgo-congolais par les médias éducatifs de ces deux pays au cours des sept décennies considérées. Nous avons organisé l'analyse autour de trois périodes principales : la fin de l'ère coloniale entre 1945 et 1960; la décennie ayant immédiatement suivi l'indépendance dans les années 1960; et la période post-coloniale subséquente à partir des années 1970.

Triumphalisme et apologétique dans la métropole et sa colonie (années 1940-1950)

Les années 1940 et 1950 marquent les deux dernières décennies du régime colonial belge au Congo. L'analyse a mis en évidence des similitudes frappantes dans les récits des manuels scolaires circulant en Belgique et dans sa colonie durant cette période et dans l'ampleur des échos contemporains du colonialisme dans la matière scolaire de l'histoire. À cette époque, les manuels d'histoire des deux territoires adoptaient une perspective eurocentrique du colonialisme et une orientation occidentale mettant l'accent sur l'agentivité et le triumphalisme des Blancs et louangeant la mission prétendument civilisatrice du colonialisme. Ce faisant, ils reflétaient les discours sociétaux dominants et soutenaient des processus d'« éducationnalisation » particuliers.

Favoriser le patriotisme en Belgique

En Belgique, la promotion du patriotisme fut un objectif clé de l'enseignement de l'histoire depuis l'établissement du pays en tant qu'État-nation en 1830. La fin de la Seconde Guerre mondiale et les processus de démocratisation qui s'en sont suivis ont jeté les bases d'un réexamen des objectifs de l'éducation. Considérées, par les ministres socialistes de l'Éducation en particulier, comme des éléments potentiels de nivellement social, les écoles étaient chargées de préparer les jeunes de toutes classes sociales à fonctionner efficacement dans une société démocratique, égalitaire et ouverte sur

²⁵ Geert Castryck, "Whose History is History? Singularities and Dualities of the Public Debate on Belgian Colonialism", in *Being a Historian. Opportunities and Responsibilities. Past and Present*, ed. Sven Mörsdorf (s.l.: CLIOHRES-ISHA, 2010), 1–18.

²⁶ Luc De Vos, Emmanuel Gerard, Jules Gérard-Libois et Philippe Raxhon, *Les secrets de l'affaire Lumumba* (Bruxelles: Racine, 2005).

le monde²⁷. Réflétant ces aspirations, les comités des programmes d'histoire des réseaux éducatifs publics et privés exprimèrent l'intention d'intégrer l'histoire nationale belge dans l'étude de l'histoire mondiale et de donner la priorité à la promotion de la citoyenneté mondiale sur le patriotisme²⁸. Dans la pratique, parallèlement à une réorientation vers une histoire occidentale (plutôt que mondiale), l'étude de l'histoire nationale – essentiellement loyaliste et royaliste – continuait à occuper une place importante dans les programmes scolaires²⁹. Cette dynamique produisait des effets remarquables et contradictoires sur les représentations du passé colonial dans les programmes d'histoire et dans les manuels scolaires. D'une part, conformément aux attentes d'une compréhension plus globale de la citoyenneté, l'enseignement de l'histoire explorait l'impérialisme moderne d'une manière de plus en plus critique³⁰. D'autre part, les chapitres des manuels traitant de manière critique du phénomène mondial de l'impérialisme moderne excluaient l'histoire du colonialisme belge au Congo : ceci continuait à apparaître largement comme faisant partie de l'histoire nationale à une époque où on considérait le Congo comme la « Dixième province belge »³¹.

Les grandes lignes des programmes et des manuels scolaires relatifs au Congo commençaient avec l'arrivée des Belges, effaçant ainsi l'histoire antérieure d'un territoire qui avait été peuplé pendant des millénaires. Tous les manuels, rédigés pour la plupart par des académiciens, adoptaient une vision favorable, même louangeuse, de la présence belge au Congo, justifiant l'entreprise coloniale en mettant l'accent sur la « mission civilisatrice » autoproclamée des colonisateurs et des missionnaires belges et en les représentant comme des pionniers héroïques. Ils dépeignaient le colonialisme comme « une bénédiction pour le peuple congolais » qui avait apporté la paix, la libération de la traite des esclaves arabes et la civilisation, et le progrès à travers ses nombreuses réalisations dans les domaines de la santé, de l'éducation, du commerce, de l'industrie, de l'agriculture, du transport et de l'expansion du christianisme³². Les manuels scolaires exaltaient particulièrement « le brillant Léopold II » et ses « agents courageux »³³, minimisant leurs gains économiques personnels et les abus liés au commerce du caoutchouc et de l'ivoire. Le manuel catholique flamand *Cultuurgetijden* (1960), par exemple, ne laissait vaguement entendre que « des choses [étaient] arrivées qui ne pouvaient pas supporter la lumière du jour »³⁴. Les manuels semblaient particulièrement soucieux de contrer les attaques étrangères « continues et injustes » contre Léopold II qui avaient finalement forcé le roi à livrer sa colonie à la Belgique en 1908³⁵. Ils omettaient toute référence à l'assujettissement continu de la population indigène et à son exploitation et ses abus persistants par les grandes entreprises pendant

²⁷ Mark D'Hoker, "Vijfentwintig Jaar Democratisering van het Secundair Onderwijs in België, 1945–1970", in *Op Eigen Vleugels: Liber Amicorum Prof. dr. An Hermans*, ed. Mark D'Hoker en Marc Depaepe (Antwerpen: Garant, 2004), 133–42.

²⁸ Els Witte, *Voor Vrede, Democratie, Wereldburgerschap en Europa. Belgische Historici en de Naoorlogse Politiek-Ideologische Projecten (1944–1956)* (Kapellen: Pelckmans, 2009).

²⁹ L'histoire nationale a été l'objet d'une attention presque exclusive au niveau primaire, diminuant à environ un tiers du programme d'histoire au niveau secondaire : cf. Kaat Wils, "The Evaporated Canon and the Overvalued Source: History Education in Belgium. A Historical Perspective", in *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (International Review of History Education), ed. Linda Symcox and Arie Wilschut (Charlotte, NC: IAP, 2009), 15–31.

³⁰ Karel Van Nieuwenhuysse, "Towards a Postcolonial Mindset in a Post-colonial World? Evolving Representations of Modern Imperialism in Belgian History Textbooks (1945–2017)", in *The Colonial Past in History Textbooks: Historical and Social Psychological Perspectives* (International Review of History Education), ed. Karel Van Nieuwenhuysse and Joaquim Pires Valentim (Charlotte, NC: IAP, 2018), 155–76.

³¹ De Baets, "Métamorphoses d'une Épopée", 46.

³² Jean Van Houtte en Pieter Voeten, *Cultuurgetijden: Geschiedenis van België en Kongo* (Lier: Van In, 1960), 276.

³³ Michel Dierickx, *Historia. Handboeken van Geschiedenis voor het Middelbaar Onderwijs. Geschiedenis van België* (Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1956), 212.

³⁴ Van Houtte en Voeten, *Cultuurgetijden*, 276.

³⁵ Dierickx, *Historia*, 217.

la domination ultérieure de l'État belge, ainsi qu'aux protestations locales contre ces abus³⁶. La mise en avant des colonisateurs complétaient la faible mention de la population indigène congolaise, qui apparaissait au mieux comme un simple objet passif de l'action colonialiste.

Les manuels coloniaux en Belgique ont mis en évidence ce que De Baets appelle un « triomphalisme colonialiste »³⁷ et un récit eurocentrique et ethnocentrique sous-jacent de la supériorité belge et occidentale. Notre analyse de la situation montre que les représentations dominantes du passé belgo-congolais dans les programmes et les manuels scolaires, tant dans les réseaux d'enseignement privés que publics, étaient largement alignées sur les récits les plus courants de la mémoire collective et de l'historiographie académique, un consensus qui transcendait les tensions idéologiques actuelles entre catholiques et non-catholiques. Les médias éducatifs reproduisaient la rhétorique des représentations historiques circulant dans la société et imprégnant également une historiographie académique belge qui exaltaient le Congo belge comme une colonie modèle et qui évinçaient l'influence d'une forme de culte léopoldien qui, selon Vanthemsche, après la mort du roi, « devint un nouvel outil dans la formation d'un patriotisme belge vivant »³⁸. Démontrant un degré de contradiction avec des politiques éducatives plus larges mettant l'accent sur la citoyenneté mondiale, l'enseignement de l'histoire en Belgique après la Seconde Guerre mondiale, en épousant ce culte et sa finalité, restait donc largement un instrument de choix pour former des citoyens dont le patriotisme avait pour corollaire l'hypothèse que les colonisés étaient « des autres » et essentiellement inférieurs.

La socialisation des sujets congolais dans l'ordre colonial

Au Congo, l'éducation avait été au cœur d'un projet colonial dans lequel, ainsi que l'écrit Depaepe, « l'église, l'état et l'industrie ont tous servi la mission civilisatrice transcendante, pour le grand bien et la gloire de la nation belge »³⁹. Des politiques et des pratiques éducatives paternalistes, condescendantes et utilitaristes caractérisaient un système fondamentalement oppressif visant à établir et à perpétuer le pouvoir colonial par la discipline, l'évangélisation et la moralisation des masses indigènes. Depaepe parle d'une « attitude pédagogique de tutelle » qui cherchait à inculquer des compétences pratiques, une éthique de travail ferme, une morale religieuse et un sentiment d'infériorité raciale, et décourageait tacitement le développement d'une intelligentsia locale critique et émancipée capable de défier l'ordre colonial⁴⁰. La Seconde Guerre mondiale et la montée d'un gouvernement socialiste-libéral en Belgique entre 1954 et 1958 ouvrirent la voie à une série de réformes, qui assuraient, entre autres : un rôle croissant du gouvernement dans l'éducation, remettant en question la domination historique des missions catholiques ; l'expansion de l'accès à l'éducation ; la « métropolisation » des programmes scolaires et des efforts plus concertés pour former une élite locale d'évolués, alignés sur les normes et les valeurs occidentales. L'essence paternaliste de l'éducation coloniale et des objectifs d'« éducationnalisation » restait toutefois fondamentalement

³⁶ De Keyser, « Belgisch-Kongo in den Belgischen Geschichtslehrbüchern ».

³⁷ De Baets, *De Figuranten*.

³⁸ Guy Vanthemsche, « The Historiography of Belgian Colonialism in the Congo », in *Europe and the World in European Historiography*, ed. Csaba Levai (Pisa: Edizioni Plus-Pisa University Press, 2006), 93. Un exemple concerne le livre de Constant Leclère *La Formation d'un Empire Colonial Belge* (1932), auquel les programmes d'histoire du secondaire public (1952) et privé (1953) font référence.

³⁹ Depaepe, « Colonial Education in the Congo », 6.

⁴⁰ Ibid., 10.

intacte, contribuant finalement à la montée d'un nationalisme anticolonial radical sous la direction d'élites désillusionnées et aliénées⁴¹.

Dans ce contexte, les manuels coloniaux des années 1940 et 1950 au Congo réitéraient la « grammaire de la scolarisation » [« grammar of schooling »] dominante dans le centre métropolitain, faisant donc écho à l'apologie ethnocentrique et triomphaliste du colonialisme qui avait longtemps caractérisé l'historiographie et l'enseignement de l'histoire belge⁴². Cela tient au fait que, durant cette période, les institutions belges jouaient un rôle de premier plan dans la production de l'histoire du Congo, ou plutôt de l'histoire des « Blancs » au Congo, notamment l'Institut Royal Colonial Belge basé à Bruxelles, dont les récits partaient de la perspective triomphaliste du colonisateur⁴³. De même, les auteurs des manuels scolaires étaient majoritairement belges, beaucoup d'entre eux étant des missionnaires stationnés sur le territoire colonisé. Les documents directifs coloniaux, y compris les programmes scolaires, reflétaient la mission de l'enseignement de l'histoire au Congo de légitimer et de consolider l'ordre colonial et de fidéliser la population locale⁴⁴, en mettant l'accent sur « le progrès de la civilisation et [sur] la part directe qu'y ont pris les autorités civiles et les missions religieuses »⁴⁵.

Conformément aux exigences des programmes scolaires coloniaux, et contrairement au silence sur cette époque qui caractérisait l'enseignement de l'histoire belge, les manuels coloniaux utilisés au Congo dans les années 1940 et 1950 comprenaient des discussions sur le passé précolonial, qu'ils décrivaient invariablement comme une époque sombre marquée par « la peur, [...] la misère et [...] la mort »⁴⁶ causées par des indigènes « sauvages [...] en qui le mal excelle »⁴⁷ et par « les Arabes » et leur « terrible » traite⁴⁸. Les manuels soulignaient en outre les mérites et les sacrifices désintéressés des « Blancs » miséricordieux, courageux et déterminés dans la « libération des Noirs » de ces deux maux⁴⁹. Ils encourageaient les enfants congolais à louer et à remercier l'État et les Blancs en général pour avoir « sauvé »⁵⁰ le Congo et pour avoir apporté la civilisation et le progrès, notamment par leur « œuvre impressionnante »⁵¹ de développement au cours de laquelle « [p]lusieurs Blancs et leurs travailleurs [...] sont morts »⁵². La nature omniprésente de ces discours peut servir à appuyer et à expliquer les conclusions de Briffaerts sur les sujets coloniaux instruits, les soi-disant évolués. Aliénés des coutumes et des traditions locales « barbares » et assimilés à une idéologie coloniale alignée sur les normes et les valeurs occidentales, les « évolués » intériorisèrent une vision du Congo précolonial

⁴¹ Sur l'éducation coloniale au Congo Belge, voyez aussi Bentreto, «Narrating and Teaching the Nation»; Briffaerts, *When Congo Wants to Go to School*; Marc Depaepe en Lies Van Rompaey, *In het Teken van de Bevoogding*; Kita Kyankenge Masandi, *Colonisation et Enseignement. Le Cas du Zaïre* (Bukavu: Editions du Ceruki, 1982).

⁴² Depaepe, «Colonial Education in the Congo», 21.

⁴³ Cette institution, toujours en activité aujourd'hui, fut créée en 1928. Elle fut rebaptisée Académie Royale des Sciences Coloniales en 1954 et Académie Royale des Sciences d'Outre-Mer en 1959.

⁴⁴ Eduard De Jonghe, *L'Enseignement des Indigènes au Congo Belge*. Rapport présenté à la XX^e session de l'Institut Colonial International de Paris, mai 1931 (Brussels: Dewarichet, 1931), 8.

⁴⁵ Congo Belge. Service de l'enseignement, *Organisation de l'Enseignement Libre Subsidé pour Indigènes avec le Concours des Sociétés de Missions Chrétiennes: Dispositions Générales* (Léopoldville, 1948), 18–19.

⁴⁶ *Mambi ma Botangi, II* (Lisala, 1950), 31–4, cité dans Honoré Vinck, *African Colonial Schoolbooks (Belgian Congo): An Anthology*, accessible en ligne http://www.aequatoria.be/04engels/0538manuels_en/0381florilege_en.htm; et *Livre de Lecture Français-Lingala* (s.l./s.d.), 146–54, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁴⁷ Bosako w'Oyengwa, III (Coquilhatville, 1955), 243–4, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁴⁸ *Mambi ma Botangi, II* (Lisala, 1950), 27–31; *Mambi ma Botangi II* (Lisala, 1955), 90–3, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁴⁹ *Mateya ma Bomonisi, Manuel du Maître* (Lisala, 1955), 88–90, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵⁰ *Bonkanda wa Mbaanda; Mateya ma Lisolo. Manuel du Maître II* (Lisala, 1954), cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵¹ *Mateya ma Lisolo, III. Livre du Maître* (Lisala, 1948), 28, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵² *Histoire du Monde II* (Bolenge, 1940), 98–103, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

en tant qu'espace sans culture ; comme le fait remarquer Briffaerts, ils considéraient donc, dès lors, leur émancipation, comme naturelle, et un appel au devoir pour eux, d'endosser le rôle « civilisateur » légué par les colonisateurs⁵³.

Dans ces récits, qui font écho aux manuels scolaires belges contemporains, le roi Léopold II apparaît comme un généreux civilisateur en chef. Le livre scolaire *Mambi ma botangi II* (1955), par exemple, le considérait comme une source d'encouragement pour « les Belges de bonne foi pour qu'ils aillent sauver les Noirs du Congo » et comme ayant « mis son cœur, son intelligence et son argent dans les travaux d'entretien du Congo »⁵⁴. La seule exception que notre analyse a enregistrée au silence général sur les abus notoires qui avaient marqué le règne de Léopold dans l'État Indépendant du Congo est un manuel publié dans la colonie avant les années 1940 par, *nota bene*, une société missionnaire baptiste anglaise. Cependant, même cette publication minimisait la gravité des abus en déclarant qu'il s'agissait d'actes de quelques « mauvaises gens » qui ne devaient pas occulter les nombreux mérites des « Blancs »⁵⁵. Contrairement à leurs homologues belges, les manuels coloniaux du Congo omettaient généralement d'expliquer le transfert de la colonie à la Belgique à la suite d'un tollé international soulevé par les abus. Au mieux, ils le dépeignaient vaguement comme une remise volontaire de la part de Léopold II, comme dans le livre *Botondoli mambi ma nse* (1944), dont l'auteur, le missionnaire, professeur et inspecteur scolaire belge Scheut Octaaf Van Hullebusch, affirmait que le roi « offrit » le Congo à la Belgique en 1908. C'était une affirmation encore une fois encadrée par l'hagiographie, Léopold II étant loué pour avoir « régn[é] sur le Congo à partir de l'Europe pendant 24 ans avec une grande sagesse », pour laquelle le « monde entier l'en félicite »⁵⁶.

Une phase de transition prudente dans la décennie post-coloniale immédiate (années 1960)

L'analyse a identifié les années 1960 comme un tournant, inaugurant une nouvelle phase de transition dans les récits des manuels scolaires dans les deux pays. Le contexte politique marquant cette phase fut la déclaration d'indépendance du Congo le 30 juin 1960 et la descente du pays dans le chaos dans le contexte d'une mutinerie militaire contre les officiers coloniaux et de l'assassinat de Lumumba. Cette période fut caractérisée en outre par la montée au pouvoir, en 1965, du chef de l'armée Mobutu qui, avec le soutien de la Belgique et d'autres pays occidentaux dans le contexte de la guerre froide, établit finalement une dictature cleptocratique qui dura trois décennies⁵⁷. Les manuels scolaires belges et congolais ont reflété les événements politiques dans une évolution progressive de leurs représentations de l'histoire coloniale belgo-congolaise. Ici, une divergence s'est amorcée, les manuels scolaires des deux pays s'écartant sensiblement d'une historiographie académique qui avait commencé à critiquer le colonialisme belge; ce faisant, ils reflétaient les luttes apparentes de deux sociétés post-coloniales pour s'adapter au nouveau système politique.

L'amnésie éducative comme miroir du malaise post-colonial belge

⁵³ Briffaerts, *When Congo Wants to Go to School*.

⁵⁴ *Mambi ma Botangi, II* (Lisala, 1955), 31–4, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵⁵ R.A. Mathers, *Bonkanda wa Baoci b'Anto* (Bongandanga, 1925), 23–30, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵⁶ Van Hullebusch, *Botondoli Mambi ma Nse, Mobu bwa Mitano* (Lisala, 1944), 27–9, cité dans Vinck, *African Colonial Schoolbooks*.

⁵⁷ Voyez Zana Aziza Etambala, *Congo 55/65: Van Koning Boudewijn tot President Mobutu* (Tielt: Lannoo, 1999); Georges Nzongola-Ntalaja, *The Congo from Leopold to Kabila: A People's History* (London: Zed, 2002); Walter Geerts, *Mobutu: de Man van Kamanyola* (Leuven: Davidsfonds, 2005).

Les manuels d'histoire belges produits au cours de la première décennie de l'indépendance congolaise se sont progressivement éloignés du triomphalisme flagrant au profit d'une forme d'amnésie reflétant une désillusion et un malaise post-colonial dans l'ensemble de la société belge après la décolonisation du Congo⁵⁸. Dans le contexte d'une évolution troublée de ce processus, et en contradiction avec des programmes scolaires continuant de faire référence au colonialisme belge comme un thème de l'histoire nationale, l'attention que ces manuels accordaient à l'histoire coloniale diminuait⁵⁹.

A partir de 1963, les récits classiques du colonialisme belge continuaient à ignorer le passé précolonial du Congo et à effacer les années de la domination belge entre 1908 et 1960. Ils se tournaient plutôt vers l'époque du règne de Léopold dans l'État indépendant du Congo entre 1885 et 1908, tout en introduisant aussi le sujet plus récent de la décolonisation du Congo. Concernant ces deux sujets, les nouveaux manuels scolaires restaient peu critiques à l'égard des actions belges et continuaient à adopter une narration ethnocentrique largement biaisée et unilatérale. Leur récit de l'État indépendant du Congo restait ancré dans la tradition hagiographique qui exaltait Léopold II et les réalisations « civilisatrices » des Blancs. Le récit triomphaliste des années 1940 et 1950 commençait cependant peu à peu à faire place à des perspectives plus équivoques et moins exaltantes sur l'entreprise coloniale⁶⁰. Une comparaison des éditions successives d'*Historia* révèle ce changement progressif mais significatif. Alors que l'édition de 1963 prétendait que « malgré quelques inconvénients, le paternalisme belge au Congo était une bénédiction pour le peuple congolais »⁶¹, une édition ultérieure, datée de 1969, était moins enthousiaste, soutenant que « malgré les nombreux inconvénients, le paternalisme belge au Congo a donné un surplus au peuple congolais »⁶².

De même, les manuels scolaires belges publiés immédiatement après l'indépendance du Congo ne critiquaient pas le rôle de la Belgique dans le processus récent de décolonisation, mais imputaient plutôt la décolonisation chaotique et violente du Congo principalement aux Congolais eux-mêmes. Leur mise en lumière des atrocités congolaises présumées contre les Blancs en 1959 et 1960 s'accompagnait d'un silence sur les nombreuses victimes congolaises qui avaient également perdu la vie. Conformément au discours public dominant dans la société belge, les manuels dépeignaient Lumumba en particulier, dans le contexte de la guerre froide, comme un ami des communistes et « un démagogue de premier ordre », responsable principal de la violence et du chaos post-coloniaux⁶³.

En s'éloignant partiellement du passé colonial national tout en restant essentiellement peu critique à son égard, les manuels scolaires belges montraient des divergences importantes avec une historiographie académique qui commençait à prendre ses distances vis-à-vis le discours triomphaliste et hagiographique qui avait longtemps caractérisé sa production sur le colonialisme⁶⁴ – cela sans toutefois pouvoir abandonner la perspective exclusivement eurocentrique engendrée par la narration tenace de « l'Occident et le reste »⁶⁵. L'influence de l'éminent historien belge Jean Stengers avait joué un rôle clé dans cette évolution, mais n'avait pas pu imprégner les manuels d'histoire du passé belgo-congolais à cette époque, bien que les auteurs de manuels étaient pour la plupart des historiens académiques. Ce fait pourrait découler d'une vision des programmes et des manuels d'histoire n'ayant

⁵⁸ Valerie Rosoux and Laurence van Ypersele, "The Belgian National Past: Between Commemoration and Silence", *Memory Studies* 5, no. 1 (2012), 45–57.

⁵⁹ De Baets, "Métamorphoses d'une Épopée".

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Michel Dierickx, *Historia. Geschiedenis van België* (Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1963), 237.

⁶² Michel Dierickx, *Historia. Geschiedenis van België* (Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1969).

⁶³ Michel Dierickx, *Historia. Handboeken van Geschiedenis voor het Middelbaar Onderwijs. De Nieuwste Geschiedenis* (Antwerpen: De Nederlandsche Boekhandel, 1961), 274.

⁶⁴ Vanthemsche, "The Historiography of Belgian Colonialism", 97. Voyez par exemple Jean Stengers, *Combien le Congo a-t-il coûté à la Belgique?* (Brussel: Arsom, 1957); *Belgique et Congo. L'Elaboration de la Charte Coloniale* (Brussel: La Renaissance du Livre, 1963).

⁶⁵ Hall, "The West and the Rest".

pas pour but principal d'initier les élèves à l'état le plus récent de l'historiographie, mais plutôt de susciter encore la fierté nationale.

Contrairement au ton incontesté de leurs représentations du passé colonial belgo-congolais, les manuels scolaires belges commençaient à cette époque à inclure des récits de plus en plus peu flatteurs de l'impérialisme moderne en général, poussés par un esprit sociétal critique croissant qui exigeait que l'éducation nourrisse des citoyens formés d'un point de vue politique et prêts à se battre pour la justice sociale, la démocratie et les droits humains. Dans ce contexte, le silence prédominant des manuels scolaires sur les abus spécifiques du passé colonial belge témoigne une fois de plus de la persistance des objectifs patriotiques de l'éducation nationale⁶⁶. Un exemple révélateur est le manuel scolaire publié dans les années 1960 par un groupe influent de professeurs d'histoire et d'inspecteurs de l'éducation publique de gauche qui, influencés en partie par l'UNESCO, avait cherché à mettre fin à l'hégémonie des paradigmes historicistes et eurocentriques⁶⁷, proposant une vision « mondiale » de l'histoire et visant à mettre l'éducation historique au service du présent. Leur manuel, *Sprekend Verleden* [*Raconter le passé*], adoptait une position fortement condamnatrice à l'égard d'un passé que ses auteurs considéraient comparable à l'esclavage et à l'absolutisme. *Sprekend Verleden* soulignait que le colonialisme avait introduit « le nègre africain [...] dans l'ordre économique européen, sans lui apporter beaucoup d'avantages matériels et sociaux »⁶⁸, adoptant ainsi ce que certains critiques, comme l'historien néerlandais Maarten Brands, ont qualifié de « chasse au mauvais passé »⁶⁹. Malgré cette rupture apparemment radicale avec la tradition historique impérialiste, un engagement spécifique avec le cas belge, là aussi, restait un pas de trop. Le manuel abordait l'expérience nationale du colonialisme séparément et de manière moins critique, illustrant ainsi la tension croissante entre les attentes conflictuelles en matière d'éducation consistant à former des citoyens à la fois critiques et patriotiques.

Les vestiges du discours colonial au Congo

Au lendemain de l'indépendance, le Congo avait cherché, avec un certain succès, à démocratiser l'éducation, élargissant considérablement l'accès et inscrivant dans la loi l'égalité et la non-discrimination dans l'éducation. Les réformes des programmes scolaires, en partie avec le soutien de l'UNESCO, visaient essentiellement à décoloniser l'éducation et à la rendre plus pertinente et libératrice en lui donnant une voix et une orientation congolaise et africaine⁷⁰. Ces réformes s'étaient déroulées dans le contexte d'un changement radical du discours politique, et donc des objectifs d'« éducationnalisation », vers un récit nationaliste et anticolonialiste. La rupture discursive avait trouvé son expression dans le célèbre discours prononcé par le premier ministre du Congo, Lumumba, le jour de la passation officielle du pouvoir, le 30 juin 1960. Le discours soulignait la lutte héroïque par laquelle le peuple congolais s'était libéré de « l'humiliant esclavage » et d'un « régime d'injustice, d'oppression

⁶⁶ D'Hoker, "Vijfentwintig Jaar Democratisering"; Van Nieuwenhuysse, "Towards a Postcolonial Mindset".

⁶⁷ Tessa Lobbes, "Geschiedenisonderwijs tegen de Horizon van het Heden. Het Experiment van Leopold Flam in het Nederlandstalige Rijksonderwijs (1955–1970)", *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis* 42, no. 1 (2012), 139–92.

⁶⁸ Chris Albrecht et al., *Sprekend Verleden* (Antwerpen: S.M. Ontwikkeling, 1963).

⁶⁹ Lobbes, *Verleden zonder Stof*.

⁷⁰ Bentreto, "Narrating and Teaching the Nation"; Gratien Mokonzi Bambanota, *De l'Ecole de la Médiocrité à l'Ecole de l'Excellence au Congo-Kinshasa* (Paris: L'Harmattan, 2009); Gratien Mokonzi Bambanota, *Democratic Republic of the Congo: Effective Delivery of Public Services in the Education Sector* (Rosebank: AfriMAP/Open Society Initiative for Southern Africa, 2010); Simon Gasibirege Rugema, *A la Recherche d'une Réforme Scolaire Adaptée* (Kinshasa: CEPAS, 1979); Odimba Omakoko, *L'Enseignement de l'Histoire en République Démocratique du Congo*.

et d'exploitation »⁷¹. Peu avant d'être assassiné en 1961, Lumumba avait formulé la nécessité de réécrire l'histoire du pays et de « procéder à la décolonisation mentale parce qu'on endoctrine faussement le peuple depuis 80 ans »⁷². En dépit de ces impératifs et des appels immédiats à la décolonisation de l'éducation, les premiers manuels scolaires post-coloniaux gardaient un contenu essentiellement eurocentrique et une rhétorique colonialiste triomphaliste et apologétique. Cela s'explique en partie par le fait que, pour la plupart, les Belges étaient encore les auteurs des manuels scolaires congolais, car l'héritage des politiques éducatives colonialistes paternalistes avait retardé la formation des historiens professionnels dans l'ancienne colonie.

Histoire du Congo, écrit par le jésuite belge G. Beel et publié par l'éditeur pédagogique namurois Wesmael-Charlier en 1963, offre des exemples éclairants des vestiges du discours colonial hagiographique belge dans les premiers manuels scolaires post-coloniaux au Congo. Ce manuel justifiait l'occupation belge du territoire congolais comme étant un acte altruiste de pacification contre les chefs de tribus « impitoyables » et « le péril arabe »⁷³. Il continuait également à mettre l'accent sur les réalisations socio-économiques coloniales, qualifiant, par exemple, la construction ferroviaire de « projet grandiose » étant d'« une importance capitale » pour l'ouverture du pays à la « civilisation » et au commerce. Les travailleurs congolais, contraints et maltraités, étaient cyniquement considérés comme ayant « off[ert] leurs services », et les Européens précédaient une fois de plus les Africains dans la mémorialisation du coût humain de cette entreprise⁷⁴. Léopold II apparaît dans le manuel comme un « bienfaiteur » « civilisateur » et « illustre fondateur du Congo »⁷⁵. Tout en reconnaissant les abus de l'époque, le livre disculpait le roi de Belgique en imputant la responsabilité à « certains [...] agents [...] sans scrupules »⁷⁶. De même, il éludait tout détail sur les événements qui avaient conduit à l'annexion de l'État Indépendant du Congo par la Belgique : son auteur affirme simplement que Léopold « désirait ardemment le donner à son pays »⁷⁷.

En ce qui concerne la décolonisation, *Regards sur l'Histoire*, un manuel publié dans les années 1960 par le Centre de Recherches Pédagogiques de Kinshasa – fondé en 1959 par les missionnaires Scheut et l'un des éditeurs éducatifs les plus importants du Congo à ce jour – faisait écho aux récits scolaires belges contemporains en mettant principalement l'accent sur les violences congolaises commises contre les « Blancs » lors des « émeutes » de 1959 ; il réprimait également le caractère violent de la réponse coloniale en se référant, comme *Histoire du Congo*, au « calme [...] rétabli ». *Regards sur l'Histoire* en outre caractérisait le paternalisme du discours colonial en justifiant la tardiveté des réformes de la Belgique vers la décolonisation en termes de « prudence » dans l'intérêt de la stabilité interne. Dans le même ordre d'idées, et en utilisant des tropes du discours relatifs aux relations parent-enfant, il attribuait l'instabilité post-coloniale du Congo à la

⁷¹ Lumumba's Independence Day address, cité dans Suzanne McIntire, *Speeches in World History* (New York: Infobase, 2009), 438–40.

⁷² Lumumba, cité respectivement dans M. Frédéric Kabasele, « Mon Rêve sur le Congo et sur l'Afrique », Agence de Presse D.I.A [www.dia-afrique.org]; et Jules Gérard-Libois et Benoît Verhaegen, *Congo 1960* (Bruxelles: CRISP, 1961), 593–5.

⁷³ G. Beel, *Histoire du Congo. Formation de la Nation Congolaise*. Destiné aux Elèves des Ecoles du Congo (Namur: Maison d'édition Wesmael-Charlier, 1963), 19–21, 26, 41, 45. Le manuel soulignait « la colère et l'indignation » (p. 46) des Belges, qui menèrent une « lutte gigantesque » (p. 48) contre l'« odieu[se] » traite négrière des Arabes (p. 45) et obtinrent un « succès éclatant » (p. 48).

⁷⁴ Beel, *Histoire du Congo*, 59–60.

⁷⁵ Ibid., 67, 71.

⁷⁶ Ibid., 67.

⁷⁷ Ibid., 60.

« précipitation inconsidérée » des politiciens congolais insouciants agissant au mépris des avertissements du roi belge Baudouin⁷⁸.

Toutefois, un léger glissement discursif s'est finalement manifesté à ce stade, faisant écho, de manière amplifiée, à l'évolution timide constatée en Belgique. Il s'est manifesté, entre autres, dans *Histoire de Notre Pays*, un manuel d'école primaire publié au début des années 1960 et réédité en 1970 par le Bureau de l'Enseignement Catholique de Kinshasa, un autre éditeur éducatif créé dans les années 1950. L'auteur était la Belge Noëlla De Roover, ancienne coordinatrice des écoles catholiques parrainées par le gouvernement du Kasaï occidental sous Mobutu⁷⁹. En dépit de l'accent mis sur les « avantages » conférés au Congo par les investissements et les sacrifices belges⁸⁰, l'ouvrage comportait une perspective plus critique de l'entreprise coloniale, avec de brèves références à l'intérêt personnel de la métropole, à l'exploitation économique et à la discrimination raciale dont la population souffrait, aux efforts insuffisants de la Belgique pour former des cadres locaux et à sa contribution à alimenter les tensions politiques et sociales⁸¹. Il faisait également allusion à la réaction meurtrière de la police aux manifestants congolais insatisfaits en 1959. De plus, ce manuel divergeait des autres en mettant l'accent sur l'agentivité locale, soulignant l'active « aide de la population » dans les réalisations atteintes pendant la période coloniale⁸².

Poursuivant l'objectif déclaré d'encourager les élèves congolais à être « fier de nos ancêtres » et à apprendre « comment [notre pays] est devenu grand et puissant »⁸³, son auteur parlait des « magnifiques services » rendus par « l'armée congolaise » pour garantir la paix et l'ordre, et des victoires congolaises, notamment contre les trafiquants arabes, tout en reconnaissant aussi les centaines de vies qui avaient disparu, principalement chez les africains, dans les efforts de développement des infrastructures⁸⁴. Ces représentations critiques et nationalistes émergentes indiquent un changement au niveau de la conception du futur citoyen idéal dans l'orientation des efforts éducatifs ainsi poursuivis. La visible persistance des vestiges du discours colonial avec lequel ces représentations naissantes étaient contemporaines témoigne de la nature progressive et difficile du processus de décolonisation.

Représentations divergentes dans un contexte de critiques croissantes (depuis les années 1970 jusqu'à nos jours)

Comme l'explique la section précédente, et malgré des luttes persistantes, les représentations de l'époque coloniale avaient commencé progressivement à diverger. La phase successive à la timide

⁷⁸ *Regards sur l'Histoire. Panorama des Civilisations du 5ème Siècle à nos Jours*. Cours à l'Usage des Elèves de 2ème Année du Cycle d'Orientation (Kinshasa: Centre de Recherches Pédagogiques, 1967), 120–1. Si *Histoire du Congo* de Beel adoptait une approche similaire dans son traitement des « troubles sanglants » de 1959, elle évoquait aussi les sentiments d'impatience et de ressentiment des Congolais face à la prédominance des puissances et des intérêts étrangers et aux pratiques racistes et humiliantes d'« une certaine catégorie de Blancs ». Beel, *Histoire du Congo*, 80-3.

⁷⁹ Noëlla De Roover, *Histoire de Notre Pays. Manuel d'Histoire pour la 5ème Primaire* (Léopoldville: Bureau de l'Enseignement Catholique, 1963).

⁸⁰ Cinq pages décrivaient les avantages de la colonisation, tandis que l'analyse de ses aspects négatifs ne dépassait pas une page. Émettant une évaluation globale positive de l'entreprise coloniale, l'auteur conclut que « cette colonisation lui [à la Belgique] valut d'appréciables bénéfices, mais [qu'] elle contribua puissamment au bien-être de la population » : De Roover, *Histoire de Notre Pays*, 67.

⁸¹ De Roover, *Histoire de Notre Pays*, 74. Le livre indiquait ces facteurs comme étant le contexte des « troubles sanglants » de 1959 – dépeints comme la manifestation d'un grand mécontentement chez les jeunes de la région, dont beaucoup furent abattus par la police – et des troubles qui suivirent l'indépendance.

⁸² De Roover, *Histoire de Notre Pays*, 47.

⁸³ Ibid., 9.

⁸⁴ Ibid., 53–9.

période de réajustement post-colonial telle qu'esquissée ci-dessus a été caractérisée par un changement plus marqué dans le discours des manuels scolaires émergent à partir des années 1970. À cette époque, les représentations du passé colonial devinrent de plus en plus critiques, bien que les points de vue soient demeurés restreints dans de nombreux cas. Pendant ce temps, les perspectives en Belgique et au Congo ont également divergé, les programmes et les manuels scolaires belges laissant derrière eux un nationalisme patriotique pur et simple et adoptant une perspective eurocentrique, tandis que les programmes et les manuels congolais se sont tournés vers une position anticoloniale prononcée teintée d'un fort nationalisme.

La Belgique : dans une vague de critique sociale, la prudente « chasse au mauvais passé »

En Belgique, la demande croissante d'une éducation qui faciliterait davantage la démocratisation et formerait des citoyens du monde critiques, avait conduit en 1970 à une réforme majeure. L'introduction de ce que l'on a appelé « l'enseignement secondaire rénové » avait favorisé l'enseignement compréhensif et la création d'écoles compréhensives réunissant au sein d'une seule institution toutes les branches existantes de formation. La réforme visait à faire face au nombre croissant d'élèves, qui augmentait de façon particulièrement marquée parmi les jeunes issus de milieux socio-économiques moins favorisés; elle visait également à répondre aux appels lancés par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe pour que l'éducation se consacre à la promotion des valeurs démocratiques et des Lumières telles que le respect des droits humains, la diversité, la liberté, l'égalité, plutôt que la promotion du patriotisme⁸⁵. La réforme n'était pas obligatoire. Les écoles qui choisissaient de le mettre en œuvre devaient néanmoins adopter de nouveaux programmes d'histoire. À l'instar de pays comme l'Angleterre, le Pays de Galles, la Suède et l'Italie, les réseaux éducatifs belges, toujours chargés de concevoir leurs propres programmes, réorientèrent l'enseignement de l'histoire vers une « perspective planétaire » en intégrant plus efficacement l'histoire nationale dans l'étude de l'histoire « globale » – qui était dans les faits surtout une histoire de l'Europe de l'Ouest. Cette évolution marquait une rupture significative dans le traitement du passé colonial belgo-congolais, puisqu'elle retirait le sujet du contexte de l'histoire nationale belge et l'inscrivait dans le thème plus large de l'impérialisme occidental du XIXe siècle. Dans ce contexte, les « pages noires » de l'histoire représentées par le colonialisme et l'esclavage devenaient les cibles centrales de ce que l'on a appelé une « chasse au mauvais passé »⁸⁶. Conformément au nouveau programme d'études et à la vision développée par les éducateurs et les inspecteurs de gauche dans les années 1960, les manuels d'histoire classiques adoptaient également une position critique à l'égard du colonialisme en tant que phénomène général. *Janus* (1977), par exemple, associait la colonisation à « l'appropriation du territoire, l'exploitation économique, l'oppression et l'humiliation »⁸⁷. De même, *Historische Units* (1975) expliquait que « la colonisation offrait aux puissances européennes un nouvel espace d'action et de concurrence » ; la mission de « civiliser les barbares ... [était] invoquée comme excuse »⁸⁸.

Alors que ce discours, auparavant marginal, était à ce moment largement accepté par des auteurs de manuels scolaires, le ton sur le colonialisme belge en particulier restait nettement modéré, avec encore moins d'attention accordée au Congo que dans les décennies précédentes. La

⁸⁵ D'Hoker, "Vijfentwintig Jaar Democratisering". Lobbès, *Verleden zonder Stof*. Bregt Henkens, "The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969–1989", *Paedagogica Historica* 40, no. 1–2 (2004), 193–209.

⁸⁶ Lobbès, *Verleden zonder Stof*.

⁸⁷ Paul Morren et al., *Janus I. Handboek voor het Geschiedenisonderwijs in de Observatiegraad V.S.O.* (Kapellen: De Sikkel, 1976), 154.

⁸⁸ Paul Morren, *Historisch Units: Nationalisme, Imperialisme en Kolonialisme in de 19e Eeuw* (Antwerpen-Amsterdam: De Nederlandsche Boekhandel, 1975), 37.

représentation de l'effort colonial de la Belgique comme *mission civilisatrice* réussie se poursuivait, tout comme l'attribution de la responsabilité de la décolonisation turbulente du Congo, et du chaos subséquent, exclusivement aux Congolais. Ces manuels omettaient toute référence à l'implication de la Belgique et, plus largement, de l'Occident dans les événements violents qui avaient frappé le Congo après 1960, y compris l'assassinat de Lumumba et l'instauration de la dictature de Mobutu. Au lieu de cela, ils justifiaient les interventions militaires belges en 1960 et 1964 en tant que missions humanitaires visant à libérer les otages blancs des rebelles congolais. Ainsi, en concordance avec des représentations existantes au sein de la culture historique populaire telles qu'analysées, par exemple, par Bambi Ceuppens⁸⁹, les manuels scolaires continuaient à adopter une approche ethnocentrique et monoperspectiviste qui ignorait les voix et les expériences congolaises et qui niait l'injustice inhérente au projet colonial. La mémoire collective dominante et le « régime de vérité » qui l'accompagnait n'avaient pas fondamentalement changé. Encore une fois, ce récit contrastait fortement avec l'historiographie académique⁹⁰, dont la position critique se manifestait dans plusieurs contributions historiographiques publiées par des chercheurs belges tels que Jean Stengers, Jean-Luc Vellut et Daniël Vangroenweghe⁹¹, et dans d'autres travaux internationaux⁹². Le fait qu'à partir des années 1970 la rédaction des manuels scolaires était passée des mains des académiciens à celles des professeurs d'histoire creusait davantage l'abîme entre les manuels scolaires – et par extension la pratique pédagogique – et l'historiographie académique contemporaine⁹³. En s'appuyant principalement sur les récits des manuels précédents pour en rédiger de nouveaux, les auteurs de manuels perpétuèrent le statu quo et entravèrent l'application d'une approche postcoloniale critique⁹⁴.

Il a fallu attendre les années 1990 pour que les manuels scolaires belges deviennent plus attentifs et critiques à l'égard des actions coloniales de leur pays. Ce changement coïncidait avec une autre réforme de l'éducation, conçue en réponse à la concurrence croissante entre les écoles utilisant et celles omettant la Réforme de l'Enseignement Secondaire Rénové. En 1990, à la suite de la régionalisation de la politique éducative en 1989⁹⁵, les communautés flamande et francophone introduisirent un type d'enseignement « unifié », désormais obligatoire pour toutes les écoles, ainsi

⁸⁹ Voyez l'analyse de Bambi Ceuppens d'un nombre de livres historiques populaires des années 1980 et 1990: *Onze Congo? Congolezen over de Kolonisatie* (Leuven: Davidsfonds, 2003).

⁹⁰ Vanthemsche, "The Historiography of Belgian Colonialism".

⁹¹ Voyez par exemple Jean-Luc Vellut, "Hégémonies en Construction: Articulations entre État et Entreprises dans le Bloc Colonial Belge (1908–1960)", *Revue Canadienne des Etudes Africaines* 16, no. 2 (1982), 313–30; Jean Stengers, *Congo. Mythes et Réalités* (Parijs-Louvain-la-Neuve: Duculot, 1989); Daniël Vangroenweghe, *Rood Rubber. Leopold II en zijn Kongo* (Brussel: Elsevier, 1985).

⁹² Vanthemsche conclut que le passé colonial de la Belgique était probablement unique parmi les domaines de l'histoire du pays en terme du nombre d'auteurs non belges qu'il attirait. Parmi ces auteurs étaient L.H. Gann et L. Duignan, B. Emerson, S.J.S. Cooley, R. O. Collins, N. Ascherson, A. Maurel, J. Depelchin, B. Fetter, S.E. Katzenellenbogen, J. Higginson, D. Northrup, S.H. Nelson, W.J. Samarin, etc : Vanthemsche, "L'historiographie du colonialisme belge", 100.

⁹³ Ce phénomène est décrit plus généralement dans Marc Depaepe, "The Practical and Professional Relevance of Educational Research and Pedagogical Knowledge from the Perspective of History: Reflections on the Belgian Case in its International Background", *European Educational Research Journal* 1, no. 2 (2002), 360–79.

⁹⁴ Jean-Jacques Hoebanx, "L'Histoire de Belgique dans Quelques Manuels Scolaires", dans *Histoire et Historiens depuis 1830 en Belgique*, ed. Hervé Hasquin, Numéro spécial de *Revue de l'Université de Bruxelles* 1–2 (1981), 61–80; Suzanne Citron, *Enseigner l'Histoire Aujourd'hui. La Mémoire Perdue et Retrouvée* (Paris: Les Editions Ouvrières, 1984); Verhaegen, "La Colonisation et la Décolonisation".

⁹⁵ A partir des années 1960, le contrôle de la politique éducative a été progressivement transféré aux trois « communautés » régionales de Belgique : néerlandaise, française et allemande. Ce processus de fédéralisation s'est achevé en 1989 avec le transfert formel de toutes les questions éducatives aux trois communautés. L'enseignement de l'histoire « belge » en tant que tel n'existe donc plus. Tessa Lobbes and Kaat Wils, "Belgium," in *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, ed. Luigi Cajani, Simone Lässig, and Maria Repoussi (Palgrave Macmillan, 2019), 101–111.

que de nouvelles compétences terminales pour chaque matière scolaire qui mettaient l'accent sur des compétences et des attitudes plutôt que sur des connaissances ou des sujets spécifiques. Dans l'histoire, les compétences terminales flamandes et francophones, toujours en vigueur et qui constituent la base de la conception des programmes d'études par les réseaux éducatifs belges, privilégient la promotion de la pensée critique plutôt que la pure transmission des connaissances factuelles. Contrairement à ceux des décennies précédentes, les programmes issus de cette approche n'imposent donc pas aux enseignants ou aux auteurs de manuels scolaires des connaissances spécifiques et canoniques. Les objectifs énoncés dans les nouvelles compétences terminales visent, à l'instar de ce qui se fait dans d'autres pays occidentaux, à initier les élèves à la discipline académique de l'histoire et à son approche scientifique distincte axée sur l'analyse critique des sources historiques, tout en favorisant la citoyenneté par la promotion de valeurs comme la démocratie, les droits humains, la liberté, l'égalité et la participation critique dans la société. La citoyenneté critique a donc été, avec l'introduction des élèves à la discipline académique, l'un des fondements de cette réforme⁹⁶.

Les manuels publiés dans le contexte de ces changements politiques substantiels restaient largement silencieux sur l'histoire précoloniale du Congo et sur la période de la domination belge. Inversement, et sur fond des controverses sociétales plus larges qui sont apparues au tournant du millénaire, l'accent était mis sur le régime du roi Léopold II, le processus de décolonisation et le meurtre de Lumumba⁹⁷. Par rapport au règne de Léopold au Congo, l'édition 2001 d'*Historia* (à ne pas confondre avec la série de manuels scolaires du même nom des années 1950 et 1960), par exemple, caractérisait la période de l'État indépendant du Congo comme l'un des chapitres les plus sombres de l'histoire de l'impérialisme moderne et de la Belgique, et citait le roi belge comme le « méchant de la pièce »⁹⁸. Pour la première fois, les manuels scolaires belges accordaient une attention particulière à la condamnation des conséquences du règne de Léopold sur la population indigène et décrivaient la commission d'enquête – créée par le roi pour examiner les allégations d'abus répandus – comme visant à tromper l'opinion publique internationale.

En revanche, les récits du plus récent assassinat de Lumumba étaient beaucoup plus modérés et beaucoup moins critiques à l'égard du rôle joué par les Belges et le gouvernement belge. Les manuels inséraient l'assassinat dans les grandes lignes, concises, du processus de décolonisation congolais, y compris les références à la mutinerie de l'armée congolaise contre les anciens colonisateurs belges et à la crise nationale résultant de la sécession des riches provinces du Katanga et du Kasai du Sud qui avaient précédé le meurtre. Contrairement aux manuels précédents, plusieurs auteurs reconnaissaient les intérêts économiques du gouvernement belge et des sociétés minières comme l'un des facteurs ayant conduit aux interventions militaires belges dans le contexte de ces crises en 1960 et 1964. De plus, les manuels, par exemple *Historia* (2009), encadraient le conflit entre le président congolais Kasavubu, « soutenu par l'Occident », et le premier ministre Lumumba, « soutenu par l'Union soviétique »⁹⁹, décrivant l'assassinat de Lumumba comme étant le résultat final de ce conflit politique interne. Dans un récit particulièrement vague, *Storia* (2002) affirmait que « Lumumba, trop progressiste pour les normes américaines et belges, meurt dans des circonstances mystérieuses »¹⁰⁰. Faisant écho à ces propos tout en donnant l'impression d'une non-implication belge, *Memo* (2004) situait le meurtre dans le contexte d'une guerre civile sanglante, qui avait éclaté « après le départ officiel des Belges », dans laquelle « le populaire nationaliste de gauche Patrice Lumumba ... a été assassiné dans des circonstances peu claires »¹⁰¹. La formulation utilisée à propos de l'assassinat

⁹⁶ Wils, "The Evaporated Canon and the Overvalued Source".

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Hugo Van de Voorde en Paul Vandepitte, eds., *Historia 5* (Kapellen: Pelckmans, 2001), 106.

⁹⁹ Hugo Van de Voorde, ed., *Historia 6* (Kapellen: Pelckmans, 2009), 39.

¹⁰⁰ Gorik Goris, ed., *Storia 6* (Lier: Van In, 2002), 161.

¹⁰¹ Willy Schuermans en Michel Meyers, *Memo 6* (Antwerpen: De Boeck, 2004), 116.

dans ces deux manuels est frappante par son ambivalence, sa difficulté à cerner les faits. Alors que la description par *Storia* des « circonstances » de la mort implique fortement un acte criminel dans l'adjectif sinistre « mystérieux » tout en conservant le neutre « mort », *Memo* parlait ouvertement d'un meurtre politique (dans le sens d'« assassinat » en tant que meurtre d'un personnage important) mais dans sa référence aux « circonstances peu claires » il écartait toute possibilité de classer l'acte ou d'en attribuer la responsabilité à telle ou telle entité. L'édition 2008 du manuel *Construire l'Histoire* de langue française ne mentionnait nullement l'assassinat, un silence particulièrement remarquable – et illustratif du grand écart entre les manuels d'histoire et la discipline académique – dans le contexte des nouvelles connaissances sur le meurtre qui avaient émergé du livre *L'Assassinat de Lumumba* de De Witte en 1999 et de l'enquête de la Commission parlementaire, dont les détails avaient été rendus publics avant la sortie des nouveaux manuels scolaires¹⁰².

Plus généralement, les manuels scolaires belges n'ont pas suffisamment pris en compte les perspectives historiographiques plus larges offertes par des académiciens étrangers, principalement des États-Unis et du Congo¹⁰³, et ne semblent pas avoir adopté de nouvelles perspectives issues de plusieurs études sur le passé colonial belgo-congolais publiées dans la tradition internationale de recherche de la « New Imperial Histories » au cours de la dernière décennie¹⁰⁴. Globalement, une perspective ethnocentrique, principalement blanche et occidentale, a continué à transparaître dans les manuels scolaires belges, défiant les appels à introduire la pensée critique et des perspectives démocratiques dans l'enseignement de l'histoire. Les manuels scolaires se sont également accrochés à un « régime de vérité » eurocentrique. Bien qu'un certain espace pour les voix et les sources congolaises ait commencé à émerger après le tournant du millénaire, la représentation des Congolais en tant que victimes passives sans agentivité persiste. Jusqu'à présent, peu de place a été dédié à une perspective transnationale, réciproque et interculturelle qui, en accord avec les nouvelles tendances de l'historiographie académique, mettrait en évidence les liens entre les colonies et leurs centres métropolitains, les réciprocitys de leurs rencontres, les influences et les représentations mutuelles, les interconnexions culturelles et sociales, et les migrations. Des exceptions apparaissent dans une minorité de manuels progressistes, notamment *Passages* (2009) et *FuturHist* (2010), écrits par des académiciens belges dans le but explicite de créer un pont entre l'enseignement secondaire et l'historiographie académique¹⁰⁵. Dans ces publications, des chapitres de recherche sur « Le mythe

¹⁰² Plus récemment, un autre livre a jeté davantage de lumière sur l'implication américaine dans l'assassinat. Voyez Bruce Kuklick and Emmanuel Gerard, *Death in the Congo : Murdering Patrice Lumumba* (Cambridge : Harvard University Press, 2015).

¹⁰³ Voyez par exemple Isidore Ndaywel è Nziem, *Nouvelle Histoire du Congo: Des Origines à la République Démocratique* (Brussels-Kinshasa: Le Cri Edition, 2009); Karen Brouwer, *Gender and Decolonization in the Congo: The Legacy of Patrice Lumumba* (New York: Palgrave, 2010); John Kent, *America, the UN and Decolonisation: Cold War Conflict in the Congo 1959–1964* (New York: Routledge, 2010); Sergey Mazov, *A Distant Front in the Cold War: The USSR in West Africa and the Congo, 1956–1964* (Stanford: Stanford University Press, 2010).

¹⁰⁴ Idesbald Goddeeris and Sindani E. Kiangu, "Congomania in Academia: Recent Historical Research on the Belgian Colonial Past", *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 126, no. 4 (2011): 54–74. Ils mentionnent, par exemple, Guy Vanthemsche, *Congo. De Impact van de Kolonie op België* (Tielt: Lannoo, 2007); Stephen Howe, ed., *The New Imperial Histories Reader* (London and New York: Routledge, 2009); Vincent Viaene, David Van Reybrouck, en Bambi Ceuppens, eds., *Congo in België. Koloniale Cultuur in de Metropool* (Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2009).

¹⁰⁵ Les responsables de la série *FuturHist* sont Hervé Hasquin, historien à l'Université Libre de Bruxelles, et Jean-Louis Jadoulle, didacticien en histoire à l'Université de Liège. Ils supervisent le processus d'écriture, qui est mené par des professeurs d'histoire et soutenu par un comité scientifique composé de trois historiens académiques des Facultés Universitaires Saint-Louis Bruxelles, de l'Université de Liège et de l'Université Catholique de Louvain respectivement. *Passages* est rédigé par des membres du personnel académique de l'Université Catholique de Louvain, sous la direction de Kaat Wils et Hans Cools, deux historiens académiques également spécialistes en didactique de l'histoire, et d'un comité scientifique.

africain »¹⁰⁶ et les « Vues sur l'homme noir (19e siècle-1945) »¹⁰⁷, qui traitent du comment et du pourquoi de la fascination des Européens pour l'Afrique noire et de la réponse des Africains à cette « négrophilie », reflètent l'influence de la « New Imperial Histories » et la tentative de transcender l'eurocentrisme qui en découle¹⁰⁸.

L'effet limité des développements historiographiques récents sur les récits de l'époque coloniale dans les manuels scolaires de cette dernière phase reflète les représentations de cette période dans la culture historique populaire belge dominante, dans laquelle un consensus légèrement critique sur les « pages noires » belges semble avoir émergé depuis le début du XXIe siècle, en particulier concernant le commerce du caoutchouc et l'assassinat de Lumumba. En même temps, on a tendance à placer ces « pages noires » dans une perspective internationale qui souligne que d'autres pays européens ont fait les mêmes erreurs et tentent de les égayer en mettant en lumière les mérites coloniaux dans des domaines tels que l'éducation, les infrastructures et la santé. Dans l'ensemble, l'idée que le passé colonial a été réglé et que la discussion peut être cochée et laissée de côté domine le discours populaire. Il n'y a donc pas de véritable débat public sur l'avenir de l'héritage colonial belge, très peu d'attention aux débats postcoloniaux dans d'autres pays et aucune prise de conscience des différences majeures entre l'image coloniale belge en Belgique et les représentations étrangères qui blâment souvent la Belgique comme le pire élève de la « classe » coloniale ou impérialiste.

Congo : le chemin vers une citoyenneté patriotique ; de l'eurocentrisme au nationalisme anticolonialiste

Au Congo, des réformes en faveur de la démocratisation et la décolonisation de l'éducation, timidement engagées dans les années 1960, prirent de l'ampleur au cours des décennies suivantes, notamment sous le règne de Mobutu dans les années 1970 et 1980. Simultanément, la mauvaise gestion, et ses effets délétères sur la qualité de l'éducation, *de facto* contrecarrèrent la rhétorique étatique autour d'une pédagogie émancipatrice et libératrice¹⁰⁹. Dans ce contexte, et contrairement aux développements en Belgique tels qu'esquissés ci-dessus, le processus de décolonisation politique et culturelle du Congo entraîna la montée d'une éducation et de programmes nationalistes (et africanistes) qui s'exprimaient à haute voix dans l'établissement d'un discours anticolonialiste dans les manuels scolaires. Ce discours reflétait à la fois la mémoire officielle promue par l'État au nom de l'édification de la nation et une historiographie congolaise naissante, nationale et largement nationaliste. Dès les années 1970, la mission centrale de l'enseignement de l'histoire congolaise, telle qu'exprimée dans les politiques de l'État, se réorienta vers la formation d'une citoyenneté patriotique, comme l'en témoigne leur souci d'éduquer les jeunes Congolais sur le passé et les héros « prestigieux » et « glorieux » de leur patrie¹¹⁰. Ce changement peut être considéré comme étant une fonction de la transformation générale du discours et de la politique caractérisant le contexte politique de la réforme de l'éducation au Congo à cette époque. Sous Mobutu, il s'est produit dans le contexte d'une « révolution culturelle » plus large visant, dans un pays rebaptisé Zaïre pour symboliser sa rupture avec le passé colonial, à décoloniser les esprits congolais, à contrer une « aliénation et un néocolonialisme

¹⁰⁶ Greet Draye, et al., *Passages. Het Interbellum en de Tweede Wereldoorlog* (Averbode: Averbode, 2010), 88.

¹⁰⁷ Hervé Hasquin et Jean-Louis Jadoulle, ed., *FuturHist. Le Futur, Toute une Histoire! 5ème Secondaire. De l'Age Industriel à la Fin de la Seconde Guerre mondiale* (Namur: Didier Hatier, 2010), no. 62.

¹⁰⁸ Le concept de « négrophilie » est utilisé textuellement par les auteurs des manuels scolaires.

¹⁰⁹ Bentrovato, "Narrating and Teaching the Nation"; Mokonzi Bambanota, *De l'Ecole de la Médiocrité*; Mokonzi Bambanota, *Democratic Republic of the Congo*; Gasibirege Rugema, *A la Recherche d'une Réforme Scolaire Adaptée*; Odimba, *L'Enseignement de l'Histoire en République Démocratique du Congo*.

¹¹⁰ Ministère de l'Education Nationale, *Programme Nationale Enseignement Primaire, Vade-Mecum des Maîtres* (Kinshasa: Ceredip/Edideps, 1988).

»¹¹¹ anciens et à parvenir à une « indépendance totale »¹¹². Cette révolution s'est traduite par le remplacement des statues d'illustres personnages belges, comme le roi Léopold II, par des monuments en l'honneur des héros de l'indépendance nationale, notamment Lumumba. Ces objectifs sous-tendaient également des initiatives dont le but était de réécrire et d'enseigner l'histoire du Congo en accord avec l'idéologie officielle du « nationalisme zaïrois authentique », ou d'« Authenticité », promue par Mobutu. Centrée sur un culte du passé ancien et sur la revalorisation de la tradition locale au détriment des influences coloniales, cette nouvelle philosophie était reflétée dans l'historiographie nationale congolaise émergente à cette époque¹¹³. Parallèlement à cette réforme éducative ancrée dans ce contexte idéologique, le régime autocratique de Mobutu exerça son emprise sur le secteur de l'éducation, y compris les universités, contrôlant ainsi strictement l'historiographie et la production des manuels scolaires par des auteurs locaux en fonction de ses intérêts¹¹⁴.

Les effets des réformes éducatives et des changements discursifs connexes, inaugurés par Mobutu, furent durables et survécurent à la chute de ce régime dans les années 1990. Comme le montre l'analyse présentée ci-dessous, le nouveau contexte politique n'affecta pas de manière significative les représentations du colonialisme belge dans les manuels scolaires; elles sont restées largement inchangées malgré les révisions des programmes introduites en 1997 au niveau primaire et en 2005 au niveau secondaire favorisant ultérieurement une « décolonisation » de la discipline et l'adoption d'une « perspective nettement mondialiste, africaine et congolaise de l'histoire »¹¹⁵. En effet, plusieurs manuels d'histoire approuvés et utilisés actuellement dans les classes du Congo constituent des rééditions de l'époque Mobutu, relancés en raison de leur qualité et de leur popularité supposées parmi les enseignants. De toute évidence, ils continuent d'influencer fortement les auteurs de manuels scolaires actuels. Cet état de stagnation s'explique en partie par la crise durable de l'éducation et de l'historiographie nationales, ces deux domaines étant affectés par la politisation persistante de la connaissance et par la pauvreté chronique et l'instabilité politique vécues dans le pays.

Dans l'ensemble, les manuels produits dans l'ancienne colonie belge entre les années 1970 et aujourd'hui diffèrent nettement des ouvrages antérieurs, une divergence partiellement enracinée dans la combinaison d'une rhétorique de fierté nationale avec un discours de victimisation dans leurs représentations du colonialisme. Trois caractéristiques illustrent ce changement notable dans la rhétorique et dans la représentation. Tout d'abord, ces manuels plus récents consacrent une place importante aux royaumes et aux empires précoloniaux. Les différentes éditions du manuel *Histoire 6è primaire* (1971, 1981, 2004) font l'éloge de leur organisation ancienne, de leur civilisation « merveille[use] », de leur « splendeur » et de leur « richesse », soulignant davantage l'agentivité locale en affirmant en outre que « la main d'œuvre congolaise a été l'instrument idéal avec lequel notre pays a été construit »¹¹⁶. Dans le même ordre d'idées, le manuel de l'école primaire zaïrois

¹¹¹ Kazadi Longesha, « Preface », S. Longo Kazumba, *Histoire. Classes Terminales* (Kinshasa: New Scolot ed., 2006; d'abord publié en 1984 et 1987), 3–4.

¹¹² Mobutu Sese Seko, *Discours, Allocutions et Messages. 1965–1975*, vol. 2 (Paris: Éditions Jeune Afrique, 1975), 238–9, 587, 606–7.

¹¹³ Thomas Callaghy, *Politics and Culture in Zaire* (Ann Arbor: University of Michigan 1987); Bob W. White, « L'Incroyable Machine d'Authenticité. L'Animation Politique et l'Usage de la Culture dans le Zaïre de Mobutu », *Anthropologie et Sociétés* 30, no. 2 (2006): 43–63.

¹¹⁴ Bentrovato, « Teaching History under Dictatorship ».

¹¹⁵ RDC, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, Direction des Programmes Scolaires et Matériel Didactique, *Programme National d'Histoire. Enseignement Secondaire* (Kinshasa, 2005), 3.

¹¹⁶ Une réunion de professeurs, *Histoire 6è Primaire: Le Congo en Afrique et dans le Monde* (Kinshasa: Okapi, 1971), 77, 131; également dans les éditions subséquentes *Histoire 6è Primaire: Le Zaïre en Afrique et dans le Monde. Des Origines à nos Jours* (Kinshasa: ed. Samafos, 1981), et *Histoire 6è Primaire. Le Congo (RD) en Afrique*

Histoire du Zaïre, 5ème primaire (1975) démystifie explicitement les vues coloniales en qualifiant de fausse la croyance « que c'étaient les étrangers qui nous avaient appris à construire des villes et à organiser un pays », y ajoutant que « [l]es premiers Européens qui ont mis les pieds au Zaïre ont été bien surpris de voir tout ce qu'avaient réalisé nos grands-parents »¹¹⁷.

Deuxièmement, les manuels zaïrois de l'ère Mobutu et leurs successeurs sont très critiqués à l'égard du régime colonial belge au Congo. Malgré leur reconnaissance générale des « avantages indéniables » de l'époque coloniale, ils soulignent et condamnent vigoureusement les abus « graves » qui ont marqué cette époque, notamment l'occupation, l'oppression, l'exploitation, le pillage, la discrimination et la domination¹¹⁸. Adoptant une vision politico-économique du colonialisme, ils mettent en évidence la base économique du projet colonial et l'opportunisme des efforts de développement coloniaux dont l'objectif ultime était de promouvoir « une exploitation convenable de la colonie »¹¹⁹. Dans le même ordre d'idées, les manuels scolaires post-coloniaux du Congo ont accordé une attention croissante aux abus du « caoutchouc rouge », y compris le « travail forcé, les mutilations corporelles, les camps d'otages,[et le] fouet »¹²⁰. Le récent manuel *Histoire : 2ème année secondaire* (2010) dénonce avec force les « crimes contre l'humanité » qui ont marqué le « régime léopoldien »¹²¹. Ses auteurs se font l'écho des récits critiques des manuels belges qui étaient apparus dans le sillage du livre *Les Fantômes du Roi Léopold* de Hochschild, décrivant l'ère léopoldienne comme « sans doute l'une des pages la plus sombre de l'histoire de notre pays »¹²². Renonçant aux récits ambigus des manuels scolaires congolais antérieurs, ce manuel récent considère l'acte de cession territoriale de Léopold comme un acte « pas charitable », incité par la montée des dettes et par la pression internationale sur les abus signalés¹²³.

Troisièmement, les manuels post-coloniaux accordent une attention substantielle, et apparemment croissante, à la résistance anticoloniale locale et à « la montée du nationalisme congolais » dans le contexte de la décolonisation, sujets qui ont aussi pris une place importante dans l'historiographie congolaise. *Histoire 6ème année secondaire* (2009), par exemple, décrit la résistance anticoloniale menée par les autorités traditionnelles, les communautés, les soldats de l'armée coloniale, les mouvements religieux et sociaux, et enfin les partis politiques au Congo¹²⁴. Contrairement aux manuels précédents, ces publications célèbrent en particulier la résistance patriotique menée par les « martyrs » de la lutte pour l'indépendance. Le choix des mots utilisés dans plusieurs manuels zaïrois pour décrire les événements violents de 1959 est frappant, avec des

et dans le Monde. Des Origines à nos Jours (Kinshasa: New Scolot, 2004). Il est à noter que l'identité des auteurs de ce manuel, désignée par l'expression « une réunion de professeurs », n'est pas révélée.

¹¹⁷ Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 5ème Primaire* (Kinshasa: Editions ed. Samafos, 1975), 26.

¹¹⁸ Kasongo wa Kapinga et Kombe, *Histoire du Zaïre, 6ème Primaire* (Lodi: Laus, 1982), 41–6. Des points de vue critiques sont également exprimés dans : Une réunion de professeurs, *Histoire 6è Primaire*, 31; E. Babudaa Malibato, *Education Civique et Politique 3. Le Citoyen et la Conscience Nationale, Africaine, Internationale* (Kinshasa: ed. Bobiso, 1981), 39.

¹¹⁹ R. Lupamanyi, J.P. Lisongo, et G. Langwa Langwa, *Histoire: 2ème Année Secondaire* (Kinshasa: Mediaspaul, 2010), 71, 127. Aussi dans C. Akenawi Laken et B. Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème Année Secondaire* (Kinshasa: Centre de Recherches Pédagogiques, 2009), 177–8. On trouve des arguments similaires dans Wua-K. Malaba Tshiwula, *Civisme 2* (Kinshasa: ed. Sciedi, 1974), 40; Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 5ème, 62; Histoire du Zaïre, 6ème, 27*.

¹²⁰ Longo Kazumba, *Histoire. Classes Terminales*, 222.

¹²¹ Lupamanyi et al., *Histoire: 2ème Année Secondaire*, 122–3, 139.

¹²² Ibid., 139.

¹²³ Ibid., 123.

¹²⁴ Akenawi Laken and Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème Année Secondaire*, 163–9. Aussi dans Lupamanyi et al., *Histoire: 2ème Année Secondaire*, 139–73. Contrairement à l'attention considérable accordée à la question de la résistance anticoloniale, la collaboration des chefs locaux aux abus coloniaux n'est mentionnée que sporadiquement.

qualificatifs tels que « impitoyable » et « brutal » appliqués à la répression de l'insurrection, et avec des Zaïrois « nationalistes » considérés comme victimes d'un « massacre » par les autorités coloniales dans ce qui est souvent décrit comme une confrontation inégale¹²⁵. *Histoire 6ème année secondaire* (2009) justifie la radicalisation locale des années 1950 comme une réponse aux « attermolements », aux « obstructions » et à l'« immobilisme » de la Belgique face aux demandes de réforme, une réticence qui, dans ce récit, ne découle pas de la prudence belge au nom de la stabilité du Congo, mais de « son refus de faire accéder le Congo à l'indépendance dans le calme et la concorde »¹²⁶. Faisant une comparaison avec les politiques coloniales ailleurs, *Histoire : 2ème année secondaire* (2010) souligne que « [p]endant que l'Afrique anglaise et l'Afrique française marchaient à grand pas vers l'indépendance, les dirigeants belges gardaient silence à propos de l'émancipation du Congo-Belge »¹²⁷, donnant ainsi à la Belgique, comme *Histoire 6ème année secondaire* (2009) l'affirme, une « mauvaise réputation »¹²⁸ sur la scène internationale.

Contrairement aux manuels précédents et à la plupart des publications belges, qui attribuaient l'instabilité du Congo à des acteurs locaux impatients, les manuels zaïrois, puis congolais, accusent dans l'ensemble l'ancienne puissance coloniale du chaos post-colonial du Congo. La première accusation qu'ils portent concerne la malheureuse précipitation des événements; les manuels montrent du doigt la rapidité « suspecte » et « déconcertante » avec laquelle la puissance coloniale s'était engagée dans le processus de décolonisation après avoir tardé « à réagir aux premières revendications pourtant anodines des Congolais » et « aux pressions internationales »¹²⁹. Deuxièmement, les manuels post-coloniaux accusent les dirigeants coloniaux d'avoir été à l'origine des troubles des lendemains de l'indépendance en leur reprochant de ne s'être guère préoccupés « de préparer les cadres du pays à prendre le pouvoir en mains »¹³⁰; ils décrivent le paternalisme « atrophiant » des Belges, se manifestant dans les limites imposées aux opportunités en matière d'éducation et aux responsabilités locales¹³¹, à la « mauvaise habitude des Blancs de 'mépriser les Noirs' »¹³² et à une conspiration stratégique pour maintenir les Congolais dans une infériorité et une dépendance perpétuelles¹³³. Troisièmement, les manuels imputent le chaos post-colonial à l'ingérence de la Belgique et d'autres puissances industrielles étrangères dans les affaires locales, notamment par

¹²⁵ Babudaa Malibato, *Education Civique et Politique* 3, 45; Longo Kazumba, *Histoire. Classes Terminales*, 262, 182. Plusieurs manuels soulignent le caractère asymétrique de cette confrontation, caractérisée par des balles dirigées contre les foules par la police et des pierres lancées par les masses en réaction : E. Mashako Zende et D. Kambale Mastaki, *Histoire: Degré Moyen* (Goma: Coordination Diocésaine des Ecoles Conventionnées Catholiques, 2009), 40. *Histoire: 2ème Année Secondaire* juxtapose en outre les centaines de blessés et les dizaines de morts parmi les « martyrs de l'indépendance » congolais aux 49 blessés et aucun décès parmi les Européens : Lupamanyi et al., *Histoire: 2ème Année Secondaire*, 129.

¹²⁶ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème Année Secondaire*, 165, 167, 183.

¹²⁷ Lupamanyi et al., *Histoire: 2ème Année Secondaire*, 127.

¹²⁸ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème Année Secondaire*, 166.

¹²⁹ Ibid., 169.

¹³⁰ Lupamanyi et al., *Histoire: 2ème Année Secondaire*, 127.

¹³¹ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème Année Secondaire*, 179. Aussi dans Longo Kazumba, *Histoire. Classes Terminales*, 169, 172, et Babudaa Malibato, *Education Civique et Politique* 3, 31–9. Selon certains manuels, l'ouverture de brasseries « pour droguer les Noirs [afin] qu'ils restent dans le sommeil millénaire » avait aidé à soumettre les Congolais au joug colonial : J.M. Muzungu Baderha, *Syllabus du Cours d'Histoire dans les Classes de Sixièmes Années des Humanités Secondaires. Version I. Année Scolaire 2008–2009* (Goma, 2008), 88. Aussi dans Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 6ème*, 123.

¹³² Mashako Zende et Kambale Mastaki, *Histoire: Degré Moyen*, 40.

¹³³ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème Année Secondaire*, 179.

« l'incitation » aux mutineries de l'armée et aux sécessions¹³⁴ et par des interventions militaires illégales conduites au Congo sous le prétexte de sauver les Blancs¹³⁵.

Faisant écho à leurs homologues belges, les représentations du processus de décolonisation dans les manuels post-coloniaux du Congo apparaissent particulièrement vagues sur les circonstances de l'assassinat du « héros national de l'indépendance » Lumumba¹³⁶. La plupart des manuels scolaires, y compris ceux publiés après la publication du rapport du groupe d'experts sur le meurtre de Lumumba en 2002, occulte toute attribution d'agentivité en déclarant simplement que Lumumba fut tué. On observe ici des allusions implicites à l'intérêt et à l'implication de la Belgique dans l'assassinat, notamment en suggérant que les autorités belges percevaient Lumumba comme un « agitateur »¹³⁷ ou que la rhétorique anticoloniale caractérisant le discours historique de Lumumba de juin 1960 va « plonger les Belges dans la panique » et « lui coûtera l'éviction politique et la mort »¹³⁸. La tendance générale qui domine est cependant de mentionner l'incident en termes permettant d'éviter une désignation des responsabilités directes.

Discussion et conclusion

En retraçant l'évolution des représentations de l'histoire coloniale en Belgique et au Congo depuis 1945, l'analyse historique comparative présentée ci-dessus a mis en évidence les tendances visibles dans les connaissances sur le passé colonial belgo-congolais commun promu dans les manuels scolaires à travers le temps et l'espace. L'examen de la couverture par les manuels scolaires de ce passé commun et de leurs différentes positions sur les débats autour de l'histoire coloniale a relevé des continuités et des changements, des convergences et des divergences, dans les perspectives discursives, les emphases, les omissions et les nuances dans chaque contexte, retraçant ainsi les répercussions des pensées colonialistes et postcoloniales dans ces médias éducatifs. L'analyse a mis en lumière une évolution progressive en Belgique, d'une idéologie colonialiste triomphaliste, via des pratiques de (non-)représentation tendant à favoriser l'amnésie, vers des récits plus critiques, notamment par rapport à un passé plus lointain. On constate un passage simultané de la glorification coloniale au nationalisme anticolonial au Congo, avec l'entracte d'une phase post-coloniale immédiate d'adaptation au nouveau système politique. Ces changements ont accompagné et largement reflété des discours sociétaux dominants plus larges qui ont émergé et évolué dans le contexte de la fin soudaine de la domination coloniale belge et d'un lent processus de décolonisation des structures de pouvoir et des systèmes de connaissances existants qui n'ont fait place que progressivement à un monde postcolonial encore en devenir.

L'analyse a permis d'identifier de grands écarts entre les discours des manuels scolaires de chaque pays et les avancées vers des perspectives critiques et postcoloniales dans l'historiographie académique. En particulier, les manuels scolaires belges semblent avoir peu fait pour éloigner leurs

¹³⁴ Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 5ème Primaire*, 85 ; Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 6ème*, 92–4; Longo Kazumba, *Histoire. Classes Terminales*, 187.

¹³⁵ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème Année Secondaire*, 186, 190, 193.

¹³⁶ Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 6ème*, 81. Voyez aussi Longo Kazumba, *Histoire. Classes Terminales*, 262.

¹³⁷ Kasongo wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 6ème*, 81.

¹³⁸ Akenawi Laken et Makwiza Dilanda, *Histoire 6ème Année Secondaire*, 186. Curieusement, les auteurs font plus explicitement allusion au rôle des services secrets américains dans ce meurtre. Il est à noter que, dans sa plus célèbre synthèse de l'histoire congolaise, l'historien congolais Ndaywel évoque brièvement l'assassinat de Lumumba comme étant « l'aboutissement d'une politique méthodique de Bruxelles, New York et Washington, soutenue par des complicités kinoises » et dénonce les efforts concertés pour « cacher au peuple congolais l'histoire de la mort de leur grand leader », tout en reconnaissant que la vérité en la matière fut partiellement révélée par la Commission parlementaire belge : Ndaywel, *Nouvelle Histoire du Congo*, 484.

discours sous-jacents d'une approche occidentale et eurocentrique, démontrant la persistance du concept de « the West and the Rest » comme « régime de vérité ». En même temps, le patriotisme, en tant qu'objectif éducatif qui a longtemps sous-tendu l'étude de l'histoire, a progressivement perdu de sa valeur, s'il n'a pas encore complètement disparu de ces manuels. Inversement, au Congo, l'encouragement au patriotisme a été un objectif majeur bien visible dans les manuels post-coloniaux, dont les récits ont cherché à inculquer aux élèves une conscience nationale et africaine, tout en se détournant des perspectives coloniales. Contrairement aux discours des manuels scolaires en Belgique, qui, dans l'ensemble, restent peu attentifs aux voix congolaises, les manuels post-coloniaux congolais ont radicalement changé en mettant l'accent sur l'agentivité locale à travers des récits qui accordent une attention croissante à la longue et glorieuse période précoloniale du Congo, au rôle des Congolais en tant que véritables agents (et victimes) des efforts de développement colonial et à la résistance héroïque et patriotique au régime colonial paternaliste, violent et d'exploitation de Léopold et de la Belgique. Ces résultats font écho et confirment les conclusions d'études étroitement liées qui ont observé deux phénomènes parallèles en Europe et en Afrique aujourd'hui. L'un d'entre eux, se manifestant en Europe, consiste en « la réticence des manuels scolaires traditionnels à inclure les points de vue des anciens colonisés [...] en tant qu'héritage culturel du colonialisme »¹³⁹. L'autre consiste en « une orientation vers la contestation et la subversion de l' 'hégémonie culturelle' historique (Gramsci 1985, 2011) des perspectives eurocentriques » dans les manuels scolaires africains, qui ont « de plus en plus affirmé et mis en avant les perspectives et les voix des anciens colonisés [...] actuellement élevées à un rôle auto-proclamé de producteurs de savoirs également légitimes »¹⁴⁰.

Ces résultats indiquent que les manuels scolaires congolais semblent avoir fait plus d'efforts par rapport à leurs homologues belges pour décoloniser les savoirs conformément aux discours postcoloniaux. Cela dit, l'analyse a également révélé que les manuels d'histoire des deux pays ne semblent pas avoir reflété le tournant postcolonial qu'a connu la recherche académique. En particulier, les représentations des manuels scolaires montrent peu de traces de l'impact de la « New Imperial History », dont les récits prennent en compte les enchevêtrements multiples et les influences réciproques entre colonisateurs et colonisés et, ce faisant, transcendent les perspectives de l'État-nation et perturbent la dichotomie traditionnelle entre agentivité et passivité. De manière plus générale, l'analyse a montré que les manuels d'histoire des deux pays demeurent très peu affectés par les développements et les tendances internationales en historiographie et en didactique de l'histoire, et que les approches transnationales, interculturelles et multiperspectivistes de l'étude du passé restent peu nombreuses. L'exploration des événements historiques du point de vue de « l'autre » afin de faciliter la compréhension de cet « autre » en tant que tel reste une rareté¹⁴¹. Dans les deux pays, l'ethnocentrisme et les oppositions binaires continuent de dominer les récits historiques des manuels scolaires.

La recherche d'une explication à l'écart entre les récits des manuels scolaires, et l'état actuel de la discipline d'histoire et les principes généralement acceptés de l'enseignement de l'histoire pourrait indiquer la direction aux multiples facteurs. L'un d'entre eux concerne l'influence évidente des représentations tirées d'omniprésentes cultures mémorielles nationales, qui semblent avoir été une source plus accessible aux auteurs de manuels scolaires par rapport à l'historiographie

¹³⁹ Denise Bentrovato and Imke Rath, "A 'Matter of the Whites'? Contemporary Textbook Portrayals of Former African Colonies in WWI", *Textbooks and War: Multinational Perspectives on History Education*, ed. Eugenia Roldán Vera and Eckhardt Fuchs (London: Palgrave Macmillan, 2018), 159.

¹⁴⁰ Bentrovato and Rath, "A 'Matter of the Whites'?" 160.

¹⁴¹ Un argument similaire a été avancé pour le cas de la France par Halima Ait-Mehdi, "Teaching the History of Colonization and Decolonization in France: A Shared History or to Each Their Own?" *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 42 (2012): 191–203.

académique. Un facteur connexe qui aggrave l'abîme entre l'histoire scolaire et l'historiographie académique, et qui renforce l'influence concomitante de la culture historique populaire sur l'enseignement de l'histoire, concerne les circonstances pratiques et contextuelles de la production des manuels scolaires. La plupart des auteurs de manuels, en particulier depuis les années 1970, sont des professeurs d'histoire, qui sont des généralistes et qui n'ont que peu d'occasions de se familiariser avec l'historiographie académique récente. Dans le cas du Congo, en outre, l'accès limité aux ressources joue également un rôle, les auteurs s'appuyant souvent sur des éditions précédentes des manuels scolaires et sur des représentations plus facilement accessibles au sein de la culture historique populaire, et se limitant dans de nombreux cas à ne modifier que légèrement le vieux contenu. En Belgique, une autre explication possible de la prédominance persistante d'une approche blanche et eurocentrique sur le passé colonial dans l'enseignement de l'histoire pourrait être liée à l'exiguïté et à l'influence marginale de la communauté congolaise post-coloniale¹⁴². Contrairement à d'autres pays européens, dont les communautés migrantes post-coloniales ont influencé le débat public sur le passé colonial¹⁴³, les groupes minorisés et diasporiques africaines en Belgique ne semblent pas avoir joué un rôle de premier plan dans l'exploration sociétale de l'héritage colonial ; la domination des Belges blancs dans ce domaine peut indiquer des asymétries continues dans les relations de pouvoir¹⁴⁴. En conséquence, l'examen ou la remise en question publique des représentations coloniales est largement absent, de même que tout défi lancé aux auteurs de manuels et aux maisons d'édition pour qu'ils repensent leurs récits. La négligence de la valeur du dialogue, de l'échange et de la coopération transfrontaliers entre historiens et pédagogues de l'histoire, qui pourraient faciliter l'accès à des sources et à des perspectives alternatives jusqu'alors inexplorées, a exacerbé la situation¹⁴⁵.

Une autre explication possible de ce décalage entre le contenu des manuels scolaires et l'histoire académique peut résider dans les processus d'« éducationnalisation » développés au cours des sept dernières décennies. La marginalisation du postcolonialisme et le peu de valeur accordée aux perspectives postcoloniales par les décideurs politiques et les responsables de l'élaboration des programmes scolaires sont sans doute des facteurs qui expliquent l'influence limitée du tournant postcolonial sur l'étude du passé colonial dans les classes d'histoire belges et congolaises. Il s'agit sans doute d'une manifestation d'un manque d'intérêt réel à privilégier l'alignement de l'histoire scolaire aux perspectives académiques. Un modèle possiblement utile pour comprendre cette disjonction peut se présenter davantage dans le concept d'« alchimie », notion introduite par le pédagogue et théoricien du curriculum Thomas Popkewitz pour décrire les changements fondamentaux caractérisant le processus par lequel le savoir disciplinaire est transféré aux écoles, notamment à travers les programmes, les manuels et les pratiques scolaires. Popkewitz explique ces changements

¹⁴² Jamina Mertens et al., "A New Floor for the Silenced? Congolese Hip-Hop in Belgium", *Social Transformations: Journal of the Global South* 1, no. 1 (2013): 87–113.

¹⁴³ Gert Oostindie, *Postcolonial Netherlands. Sixty-five Years of Forgetting, Commemorating, Silencing* (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2011).

¹⁴⁴ Goddeeris, "Congo in onze navel. De omgang met het koloniale verleden in België en zijn buurlanden", *Ons Erfdeel* 54, no. 1 (2011): 40–9; Goddeeris, "Postcolonial Belgium". Cela ne veut pas dire que la communauté africaine en Belgique ne s'intéresse pas aux questions de mémoire coloniale et d'enseignement de l'histoire. En effet, le Musée Royal de l'Afrique Centrale a récemment été approché par un collectif appelé « Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations », dont un grand nombre d'organisations subsahariennes en Belgique sont membres, demandant une enquête sur les liens entre la colonisation et la discrimination subie par les personnes d'origine subsaharienne en Belgique post-coloniale. Néanmoins, les gouvernements belges ne semblent pas se sentir poussés par la communauté des migrants postcoloniaux à s'engager activement dans la définition d'un agenda pour une culture mémorielle coloniale critique.

¹⁴⁵ Goddeeris et Kiangu soulignent cette nécessité dans Idesbald Goddeeris and Sindani E. Kiangu, "Congomania in Academia. Recent Historical Research on the Belgian Colonial Past", *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 126, no. 4 (2011): 54–74.

en faisant valoir que l'objectif premier de l'école n'est pas de nourrir des conceptions disciplinaires, mais de normaliser et de gouverner le comportement, la conduite sociale et la communication des élèves au sein des processus d'« éducationnalisation » et de socialisation¹⁴⁶. Cette étude a montré une manifestation du concept d'alchimie de Popkewitz en jeu dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire en Belgique et au Congo. Les récits académiques du passé national ont été ajustés afin de les mettre avant tout au service d'objectifs civiques qui, tels qu'ils ont évolué au cours des sept dernières décennies, témoignent des évolutions historiques évidentes des processus d'« éducationnalisation » dans les deux pays. A cet égard, l'étude a également mis en lumière des contradictions et des attentes conflictuelles dans les processus d'« éducationnalisation ». L'une des manifestations de ces contradictions est l'écart, très visible en Belgique depuis les années 1960, entre les objectifs généraux de l'éducation visant à encourager l'internationalisme et la pensée critique, et l'application différée et hésitante de ces principes dans le traitement, particulièrement sensible, du passé colonial belgo-congolais: des idéaux louangés comme principes englobants semblent se dématérialiser lorsque l'attention se rapproche de chez soi. Au Congo, une tension similaire est évidente dans la disjonction entre une rhétorique dominante en faveur d'une décolonisation immédiate de l'éducation et de ses objectifs, et des pratiques de représentation qui peinent à s'éloigner du savoir colonial en raison de structures et de systèmes de production du savoir profondément ancrés. En examinant des pratiques de représentation à l'intérieur d'un thème spécifique dans une discipline scolaire, cette étude a ainsi contribué, à un micro-niveau, à l'argument général avancé par des historiens de l'éducation selon lequel l'« éducationnalisation » n'est pas un processus univoque et clairement défini, mais un processus à caractère multiple et ambigu, qui englobe des objectifs divergents et souvent contradictoires¹⁴⁷.

Un autre concept qui pourrait nous aider à comprendre les facteurs qui influencent les représentations dans les manuels scolaires et l'abîme avec les perspectives postcoloniales dans l'historiographie académique est la « grammaire de la scolarisation », notion qui décrit les structures et les règles qui organisent et régulent l'éducation, dont l'inertie et la résistance au changement sont souvent des freins à l'innovation pédagogique¹⁴⁸. Cette « grammaire » représente un point de rupture entre la formulation théorique des principes éducatifs, animée par un désir d'innovation, et la pratique éducative, enracinée dans la tradition et des habitudes et encline à bloquer l'innovation initiée ou imposée par le haut. Cette notion est particulièrement mise en évidence par le fait que les auteurs de manuels scolaires s'accrochent aux versions antérieures de ces textes plutôt qu'aligner leurs récits sur de nouvelles perspectives historiographiques.

La question se pose alors de savoir comment briser l'inertie de la « grammaire de la scolarisation ». Une possibilité pourrait être trouvée dans la promotion du dialogue transfrontalier, l'échange de manuels scolaires et d'autres matériels de référence, et la coopération internationale entre historiens et auteurs de manuels scolaires. Cela pourrait contribuer à des approches alternatives et novatrices de l'étude de l'histoire coloniale dans les écoles, conformément au tournant postcolonial de l'historiographie : un développement potentiel incontestablement difficile, mais indéniablement présent. La faisabilité d'une telle approche postcoloniale dans le domaine scolaire actuel de l'histoire, à la lumière des résultats de cette étude, demeure une question à débattre.

¹⁴⁶ Thomas Popkewitz, "The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child", *American Educational Research Journal* 41, no. 1 (2004): 3–34.

¹⁴⁷ Marc Depaepe, "Colonial Education in the Congo"; Marc Depaepe, "Educationalisation".

¹⁴⁸ David Tyack and William Tobin, "The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31, no. 1 (1994): 453–79.