

FAPEO

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel

DU RACISME À L'ÉCOLE AU RACISME DANS L'ENSEIGNEMENT

Sarah Gauthier

**Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel –
ASBL**

Rue de Bourgogne, 48
1190 Bruxelles
Tel. : 02/527.25.75
E-mail : secretariat@fapeo.be

N° d'entreprise : 0 409 564 781 – RMP Bruxelles
IBAN : BE48 2100 2838 9727 – BIC : GEBABEBB

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



L'ANALYSE EN UN COUP D'ŒIL

MOTS-CLÉS

Racisme ; stéréotypes ; préjugés ; discriminations raciales ; représentations raciales ; inégalités scolaires ; élèves racisés ; colonisation ; programmes scolaires ; intersectionnalité ; trajectoires scolaires ; orientation.

Si en 2021 une grande partie de la société est prête à dénoncer et à combattre quasi unanimement le racisme individuel et moral c'est-à-dire, le racisme gras, vulgaire, injurieux qui s'expriment par des personnes ouvertement racistes et décomplexées, il semblerait cependant qu'elle ne soit pas encore totalement disposée à s'attaquer de front au racisme structurel qu'il faut distinguer du premier. Plutôt inconscient, plus insidieux et discriminatoire, le racisme structurel dans l'enseignement a pourtant des conséquences très concrètes sur la vie des enfants et des jeunes : que ce soit du point de vue psychologique et de la construction de leur identité, ou que ce soit du point de vue plus pratique des trajectoires scolaires et donc de la vie future. C'est donc avant tout en terme de système qu'il faut penser le racisme pour le déconstruire.

L'idée selon laquelle l'école serait une enclave hermétique au racisme est une croyance assez répandue. En effet, quand on en parle, on ne pense souvent qu'aux insultes ou aux comportements violents dans la cour de récréation d'un·e élève ou d'un groupe d'élèves envers un·e autre du fait de sa couleur de peau ou de son appartenance supposée à un groupe racial minoritaire. Cela existe certes mais ces attitudes individuelles d'enfants, de jeunes garçons et de jeunes filles, ne doivent pas exonérer les adultes et l'institution scolaire de leurs responsabilités. Ni même un système qui continue de véhiculer des représentations raciales délétères pour les enfants et les jeunes. Ainsi, tout comme les inégalités scolaires liées à la classe sociale, au genre ou au handicap, il est plus que temps que l'école, épicerie des premières expériences du racisme, prenne la mesure de ce phénomène social afin de déconstruire les stéréotypes et préjugés racistes qui imprègnent ses agents et ses structures. Nous avons donc pris le parti d'aborder la question du racisme sous cet angle souvent passé sous silence.

Ce qui nous a amené à poser dans cette étude les questions suivantes : quelles sont les manifestations du racisme à l'école quand l'adulte en est l'auteur·e ? Quelles sont les représentations et les pratiques institutionnelles qui perpétuent le racisme dans l'enseignement ? Quelles sont les conséquences de la discrimination raciale sur les apprentissages et les trajectoires scolaires des élèves ?

TABLE DES MATIÈRES

L'analyse en un coup d'œil	2
Introduction.....	4
Parler du racisme : des concepts à définir.....	6
La race : une catégorie sociale opérante	6
A la base du racisme : des stéréotypes et des préjugés	8
De quoi parle-t-on ?.....	8
L'apprentissage des catégories raciales : un héritage culturel et social.....	10
Des manifestations du racisme à l'école.....	13
Les différentes expressions du racisme : des situations tristement banales.....	13
Le frontal (et assumé ?).....	13
Le « c'est pas méchant, t'as pas d'humour ».....	15
Le « tu viens d'où en fait ? »	15
Le « c'est quoi ton nom encore ? ».....	16
« Moi ? raciste ? »	17
...Au racisme structurel dans l'enseignement.....	21
Les représentations raciales dans l'enseignement	21
Dans les supports éducatifs et pédagogiques.....	21
Dans les fêtes folkloriques pour enfants	24
Dans le (non) récit de l'histoire coloniale belge	27
Les discriminations raciales dans l'enseignement	32
Ce que dit la loi.....	32
Une dimension intersectionnelle.....	33
Réussite et trajectoires scolaires : une question (aussi) raciale ?.....	35
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	46

INTRODUCTION

Dans le sillage du mouvement *Black Lives Matter* de mai 2020, mouvement qui a pris une ampleur internationale, la question du racisme en Belgique s'est invitée dans les débats publics. En effet, au-delà de la mort violente d'un homme noir sous le poids d'un policier blanc, événement loin d'être exceptionnel outre-Atlantique mais qui s'est révélé aux yeux du monde, cette triste affaire a trouvé un écho dans la société belge, notamment chez les jeunes qui font l'expérience quotidienne du racisme et des violences policières en Belgique. Lors des manifestations du 7 juin 2020 qui ont rassemblé de nombreuses personnes sur l'ensemble du territoire dont plus de 10.000 personnes à Bruxelles, les discours dénonçaient les discriminations raciales dans le rapport que les jeunes (et les moins jeunes) garçons perçus comme noirs et arabes entretiennent avec la police et le système judiciaire. Les discours dénonçaient aussi d'autres expressions du racisme telles que la place des vestiges coloniaux dans l'espace public et dans la culture, les discriminations dans l'accès à l'emploi, au logement, à la santé ou encore les discriminations dans l'enseignement obligatoire et supérieur.

Si en 2021 une grande partie de la société est prête à dénoncer et à combattre quasi unanimement le racisme individuel et moral c'est-à-dire, le racisme gras, vulgaire, injurieux qui s'expriment par des personnes ouvertement racistes et décomplexées, il semblerait cependant qu'elle ne soit pas encore totalement disposée à s'attaquer de front au racisme structurel qu'il faut distinguer du premier. Plutôt inconscient, plus insidieux et discriminatoire, le racisme structurel dans l'enseignement a pourtant des conséquences très concrètes sur la vie des enfants et des jeunes : que ce soit du point de vue psychologique et de la construction de leur identité, ou que ce soit du point de vue plus pratique des trajectoires scolaires et donc de la vie future. C'est donc avant tout en terme de système qu'il faut penser le racisme pour le déconstruire.

L'idée selon laquelle l'école serait une enclave hermétique au racisme est une croyance assez répandue. En effet, quand on en parle, on ne pense souvent qu'aux insultes ou aux comportements violents dans la cour de récréation d'un·e élève ou d'un groupe d'élèves envers un·e autre du fait de sa couleur de peau ou de son appartenance supposée à un groupe racial minoritaire. Cela existe certes mais ces attitudes individuelles d'enfants, de jeunes garçons et de jeunes filles, ne doivent pas exonérer les adultes et l'institution scolaire de leurs responsabilités. Ni même un système qui continue de véhiculer des représentations raciales délétères pour les enfants et les jeunes. Ainsi, tout comme les inégalités scolaires liées à la classe sociale, au genre ou au handicap, il est plus que temps que l'école, épiceutre des premières expériences du racisme, prenne la mesure de ce phénomène social afin de déconstruire les stéréotypes

et préjugés racistes qui imprègnent ses agents et ses structures. Nous avons donc pris le parti d'aborder la question du racisme sous cet angle souvent passé sous silence.

Ce qui nous a amené à poser dans cette étude les questions suivantes : quelles sont les manifestations du racisme à l'école quand l'adulte en est l'auteur e ? Quelles sont les représentations et les pratiques institutionnelles qui perpétuent le racisme dans l'enseignement ? Quelles sont les conséquences de la discrimination raciale sur les apprentissages et les trajectoires scolaires des élèves ?

Après avoir défini les concepts nécessaires à la compréhension du racisme en tant que phénomène social, nous aborderons donc dans un premier chapitre la manière dont se manifeste le racisme à l'école qui implique des adultes, en partant d'exemples tirés de témoignages que nous avons recueillis. Il s'agira également de montrer dans ce chapitre en quoi le déni du racisme ordinaire est constitutif du racisme structurel. Dans un second chapitre, nous aborderons la question de la diffusion des représentations raciales dans l'enseignement, en illustrant notre propos à travers des exemples tels que le contenu des supports éducatifs et pédagogiques, la fête de la Saint Nicolas ou encore les référentiels et programmes de l'histoire coloniale dans le secondaire. Enfin, nous tenterons de montrer en quoi les discriminations raciales, au côté d'autres formes de discriminations, ont des conséquences concrètes sur la réussite et les trajectoires scolaires, notamment en matières d'orientation.

PARLER DU RACISME : DES CONCEPTS À DÉFINIR

La race : une catégorie sociale opérante

Avant toute chose, et pour lever d'emblée toute ambiguïté, commençons par dire que les races biologiques n'existent pas. Il n'existe qu'une seule race humaine. Une fois dit cela, il semble néanmoins pertinent d'utiliser le mot race pour désigner une réalité qui n'a certes, pas de réalité biologique ou culturelle, mais qui a une réalité sociale indéniable, une effectivité dans le monde social. La sociologue Sarah Mazouz justifie l'utilisation de ce mot en ces termes :

« [...] la race n'existe pas et pourtant elle est partout. Il n'y a pas de hiérarchie entre les groupes humains, qui pourrait être fondée en nature et reposerait sur une origine manifestée notamment par des différences phénotypiques. Mais elle est partout car les conséquences de cette idéologie sont, elles, bien réelles. Elles se manifestent dans les expressions ouvertes et violentes du racisme ou dans ses formes banalisées et indirectes [...] Elles agissent de manière structurelle et sans qu'il y ait nécessairement une intention individuelle raciste dans la manière dont les discriminations raciales sont produites et touchent les membres de certains groupes qui héritent des formes d'oppression liées à l'histoire de l'esclavage, de la colonisation ou de la ségrégation [...] Prôner l'existence des races est faux sur le plan scientifique et douteux, politiquement et moralement. En revanche, la race existe si on entend par là l'une des modalités sociales de production des inégalités entre les groupes, et si l'on reconnaît que les sociétés, même quand elles se définissent comme non racistes, continuent à en être tributaires et à reposer sur des hiérarchies qui ont une dimension raciale »¹

Ainsi, le discours critique de la race² a pour fonction de désigner des rapports de pouvoir entre des groupes, au sein de logiques de domination sociale, au même titre que les catégories de genre ou de classe, pour ne citer qu'elles. A ce titre, il s'agit d'une problématique systémique qu'il convient avant tout de considérer comme telle, même si des logiques individuelles sont à l'œuvre dans des relations interpersonnelles.

Quand on parle de domination, on suppose qu'il y a des dominants et des dominés. Du point de vue des catégories raciales, les dominants sont les personnes perçues comme blanches, et les dominés les personnes perçues comme non-blanches :

« Quand on utilise les expressions "personnes non blanches" ou "personnes blanches", on ne cherche pas à caractériser la couleur de la peau, mais à désigner la position sociale que

¹ MAZOUZ S., *Race*, Anamosa, 2020, p.24-25.

² Notons que l'idéologie raciste utilise le terme de « races » au pluriel. En effet, contrairement à son utilisation au singulier qui entend expliquer un fait social, son utilisation au pluriel présuppose qu'il existe plusieurs « races » et qu'elle ne se valent pas.

les unes et les autres occupent en fonction de la manière dont les processus de racialisation opèrent dans un contexte particulier. Travailler sur la racialisation permet ainsi de voir par exemple que, selon les contextes, toutes les personnes qui ont la peau blanche ne sont pas catégorisées comme telles et ne bénéficient pas des privilèges qui reviennent à celles et ceux définis comme blanc.he.s. Des groupes ont pu être considérés comme non blanc et de ce fait, être assignés racialement même si leur peau était blanche. »³

Cette catégorisation est donc toujours à penser dans des contextes historiques et sociaux spécifiques ; elle n'a de validité sociale en termes d'expérience que dans une époque et un lieu donné. C'est pourquoi, ces catégories ne sont évidemment pas à considérer comme des catégories naturelles ou essentielles : la racialisation – c'est-à-dire, le processus de signification, de production de catégories qui altérise⁴ et minorise – opère et s'actualise en permanence en fonction des périodes et des contextes.

Cette réflexion nous amène à comprendre le processus de racialisation au-delà de la question de la couleur de peau⁵. Historiquement, plusieurs exemples nous viennent en tête : les Irlandais aux Etats-Unis à la fin du 18^{ème} siècle⁶ ; les juifs dans l'Allemagne nazie et en Europe ; les Italiens en Belgique au milieu du 20^{ème} siècle ; les Roms en Europe occidentale hier et aujourd'hui ; etc.

La racialisation a donc toujours à voir avec la notion d'altérité radicale, qu'elle soit phénotypique (basée sur des caractères observables, apparents), culturelle ou religieuse. Dans ce contexte on adoptera le terme de racisé.e.s, qui désigne la condition des personnes qui subissent cette racialisation de manière désavantageuse (en opposition aux personnes perçues comme blanches, qui sont racialisées de manière avantageuse). Ou encore pour simplifier, les personnes et groupes de personnes qui font l'expérience commune du racisme et des discriminations raciales.

Dans son acception première, le racisme désigne communément une attitude d'hostilité, allant du mépris à la haine en passant par des stratégies d'évitement, à l'égard d'un groupe humain défini sur la base d'une identité raciale supposée, qu'elle soit attribuée à l'origine nationale/géographique, la culture, la couleur de peau et/ou les convictions religieuses. Mais cette définition est l'arbre qui cache la forêt. Au-delà des individus ou actes ouvertement racistes (qui sont finalement, réjouissons-nous,

³ *Ibid.*

⁴ L'altérisation est un processus par lequel on présente un groupe de personnes comme fondamentalement différentes, pouvant aller jusqu'à les considérer comme pas tout à fait humaines. Ce processus peut déclencher des réactions émotionnelles instinctives envers les membres de ce groupe.

⁵ Même si rappelons-le, les théories scientifiques racistes ont été élaborées au 19^{ème} siècle, théories justifiant la colonisation de la prétendue « race blanche » supérieure et évoluée sur la supposée « race noire » inférieure et sous évoluée.

⁶ Cf. IGNATIEV N., *How the Irish became White*, Routledge, 2008.

peu nombreux), il existe bel et bien des mécanismes sociaux structurels et institutionnels :

« Sur le plan conceptuel, la vision dominante du racisme [...] est très limitée, puisque concentrée sur les acteurs et les actes et comportement individuels extrémistes et ignorant largement l'État et les institutions »⁷

C'est ce qu'on appelle le racisme systémique.

A la base du racisme : des stéréotypes et des préjugés

De quoi parle-t-on ?

La catégorisation et la classification sont en soi des processus inhérents au mécanisme du cerveau humain. A la base, c'est donc pour mieux connaître le monde que l'on passe par une activité de catégorisation et de comparaison :

« Dès l'instant où le bébé a "découpé" le monde physique qui l'entoure en objets uniques et permanents, son cerveau est, pour le reste de sa vie, susceptible de faire deux choses par rapport aux objets : les traiter quantitativement ; c'est le nombre [...] les traiter qualitativement (selon la forme, la couleur, la fonction, etc.) ; c'est la catégorisation, [...] ou classifications, y compris les plus abstraites [...] »⁸

Lorsque la classification qualitative des objets s'applique à des groupes humains, au cours du développement de l'enfant, elle prend la forme du stéréotype et/ou du préjugé :

« Chaque jour [le cerveau humain] doit traiter un grand nombre d'informations. Pour les maîtriser, le cerveau utilise des "stratégies", [...] qui, si elles permettent une simplification des informations entrantes, ont également pour conséquences de créer des stéréotypes ainsi que des préjugés. En conséquence, il en résulte notre besoin de catégoriser et de simplifier le monde, car notre cerveau ne réussit pas à traiter la totalité des informations complexes en peu de temps. »⁹

Ainsi, l'on peut définir le stéréotype de cette manière :

« Un stéréotype est une image préconçue, une représentation simplifiée d'un individu ou d'un groupe humain. Il repose sur une croyance partagée relative aux attributs physiques,

⁷ Cf. site du Conseil de l'Europe : « Face au racisme : résistance et déni »

www.coe.int/fr/web/all-different-all-equal/confronting-racism-denial-and-resistance

⁸ HOUDE O., « Le nombre et la catégorisation » dans *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France, 2020, p.54.

⁹ MOUREAUX F., « Définition : les stéréotypes et les préjugés », *Justus-Liebig Universitat*, 2012.

morales et/ou comportementaux, censés caractériser ce ou ces individus. Le stéréotype remplit une fonction cognitive importante : face à l'abondance des informations qu'il reçoit, l'individu simplifie la réalité qui l'entoure, la catégorise et la classe. »¹⁰

Le stéréotype est donc une idée caricaturale qu'on se fait d'une personne en raison de son appartenance raciale¹¹ en généralisant des traits de caractères réels ou supposés et/ou fantasmés :

« Les images sur lesquelles ces stéréotypes reposent sont construites par un mélange de visions fantaisistes, de rumeurs et, parfois, d'éléments qui se réfèrent à la réalité (histoire, traditions...), mais qui se trouvent déformés, détournés et généralisés. Le raisonnement mis en œuvre pour légitimer l'image stéréotypée est rudimentaire et dépourvu de sens critique. »¹²

Tous les groupes humains sont empreints de stéréotypes à l'égard d'autres groupes. Autrement dit, personne n'y échappe. Ces stéréotypes peuvent être positifs ou négatifs, valorisants ou dévalorisants. Le stéréotype s'inscrit toujours dans le principe de la frontière du « eux » et du « nous ». C'est un principe qui remonte à la nuit des temps. Les groupes humains ont ainsi toujours eu tendance à user de stéréotypes valorisants concernant leur groupe pour renforcer ses liens et créer un sentiment d'appartenance, en opposition aux stéréotypes dévalorisants pour désigner l'« Autre » pour l'exclure de son groupe, pour marquer la frontière, ou justifier les rôles de chacun e dans un ordre et une organisation sociale donnée, dans une logique de domination¹³. Le stéréotype positif peut également être attribué à un autre groupe que le sien, ce qui a parfois l'effet inverse de celui escompté¹⁴.

¹⁰ RESEAU CANOPE, *Eduquer contre le racisme et l'antisémitisme : Stéréotypes et préjugés*, 2020.

¹¹ Cette définition du stéréotype s'applique également aux catégories de genre, de classe, aux stéréotypes et préjugés liés à l'âge, à l'orientation sexuelle, aux personnes porteuses de handicap, etc.

¹² RESEAU CANOPE, *op.cit.*

¹³ Malgré l'usage universel et ancien du stéréotype et du préjugé par tous les groupes humains et leur utilisation pour justifier l'ordre social, l'usage des catégories raciales est récent dans l'histoire de l'humanité. Pour faire simple, historiquement, les catégories raciales blanc/non blancs, supérieur/inférieur, ont été construites à partir du 15^{ème} siècle par les colons européens (même si à cette époque l'inégalité reposait plutôt sur la distinction chrétien/non chrétien), pour justifier l'extermination des indigènes des Amériques et l'exploitation de leurs terres, la mise en esclavage et la déportation des Africains (qui ne se définissaient pas comme Noirs) puis pour justifier la colonisation des européens plus récente du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle (en Afrique et en Asie). Les théories « scientifiques » de la hiérarchie des races du 18^{ème} et du 19^{ème} siècles ont appuyé et justifié tout au long de cette période jusqu'à aujourd'hui, les pires crimes contre l'humanité (génocides, régime d'Apartheid, ségrégation raciale, etc.).

¹⁴ Le racisme « bienveillant » dont font l'objet les personnes perçues comme asiatiques est particulièrement caractéristique. Malgré des stéréotypes « positifs » posés à leur égard (travailleurs, agiles, intégrés, valeurs familiales fortes, etc.), cette essentialisation les maintient dans un rapport de pouvoir racialisé (ils doivent correspondre à des attentes stéréotypées). Par ailleurs, la pandémie du Covid-19 a amplifié les actes racistes à l'encontre des personnes perçues comme asiatiques (« barbarie des pratiques culinaires chinoises », « habitudes alimentaires insalubres », « péril jaune », « importation

Le préjugé quant à lui, se sert des stéréotypes pour pré-juger, c'est-à-dire attribuer à une personne ou un groupe social/ racial supposé un jugement de valeur, *a priori* :

« Un préjugé est une opinion préconçue portant sur un sujet, un objet, un individu ou un groupe d'individus. Il est forgé antérieurement à la connaissance réelle ou à l'expérimentation : il est donc construit à partir d'informations erronées et, souvent, à partir de stéréotypes. »¹⁵

En ce sens, le stéréotype revêt plutôt une dimension descriptive et collective ; le préjugé plutôt une dimension individuelle et normative.

La catégorisation n'est donc ni positive, ni négative en soi. Elle est même nécessaire cognitivement. Mais ce qui peut s'avérer dangereux avec le stéréotype et le préjugé, c'est que l'individu ou le groupe d'individus essentialise les catégories raciales supposées : *« Cela consiste à expliquer ce que les gens font (conduites, comportements) par ce qu'ils sont (essence, nature) »¹⁶.*

L'apprentissage des catégories raciales : un héritage culturel et social

Il existe un mythe populaire qui véhicule l'idée que les jeunes enfants seraient aveugles à la race. Ce n'est ni complètement vrai, ni complètement faux. Ce qui est clair, c'est que les enfants voient rapidement les différences de couleur de peau notamment. Mais chez les petits enfants, il n'y a aucun jugement, aucun préjugé porté sur ces différences. Tout de même, la conscientisation des catégories raciales, tout comme d'autres catégories sociales, se développe psychiquement chez l'enfant relativement tôt. C'est ce que nous dit une étude réalisée par des professeurs de Psychologie, étude menée aux Etats-Unis, portant sur le développement et les causes du préjugé chez l'enfant :

« Il apparaît [...] que la conscience explicite de la catégorie sociale se développe vers l'âge de 3 ans pour les catégories de genre, vers 4/5 ans pour les catégories raciales noir/blanc et entre 5 et 9 pour les autres groupes sociaux [...] »¹⁷

L'enfant ne fabrique pas seul les catégories sociales, et a fortiori les catégories raciales. Il s'agit d'un apprentissage individuel à dimension collective, d'une construction sociale héritée et transmise. En cela, les adultes, dans le contexte historique et social dans lequel ils évoluent, vont directement mais le plus souvent indirectement

du virus », etc.) ce qui montre qu'une population essentialisée peut vite basculer, en fonction du contexte, dans une forme plus violente de racisme.

¹⁵ RESEAU CANOPE, *op.cit.*

¹⁶ DESWARTE E., « Catégorisation, stéréotypes et préjugés », *Psychologie sociale.com*, 2019.

¹⁷ WHITLEY B., KITE M., *Psychologie des préjugés et de la discrimination*, De Boeck Supérieur, 2013, p. 288.

véhiculer des stéréotypes et des préjugés raciaux aux enfants, à travers leurs comportements et leurs attitudes :

« [...] les enfants deviennent conscients des catégories raciales parce qu'ils voient les adultes faire la distinction entre les gens en se basant sur la race. Plus précisément, comme les enfants voient les adultes répondre différemment aux gens de [catégories raciales] différentes, ils commencent à utiliser ce critère pour catégoriser les gens. A contrario, les différences que les adultes ne mettent pas en avant pour différencier les gens, comme la couleur des yeux, ne deviennent pas des catégories saillantes pour les enfants. »¹⁸

Cet apprentissage par mimétisme se fait bien entendu en premier lieu au sein du foyer : les parents et/ou l'entourage familial sont en effet les modèles de référence, en charge de l'éducation première. A ce titre, ils ont une responsabilité évidente dans la transmission de ces schèmes de pensées. Mais nous l'avons évoqué, la conscientisation de ces catégories se réalise autour de l'âge de 4/5 ans, autrement dit, au moment précis de la socialisation des enfants et de leur entrée à l'école maternelle. Quand un enfant passe 5 jours sur 7 en présence d'autres adultes que ses parents – à savoir son institutrice et les autres membres de l'équipe éducative, et qu'ils elles sont des figures d'autorité et de modèle – il est également fondamental de prendre en compte le rôle que l'école et ses acteurs jouent dans la construction et la reproduction de ces catégories raciales (comme d'autres catégories sociales véhiculées le plus souvent de manière inconsciente) :

« Même si l'apprentissage direct du préjugé apparaît dans les familles extrêmement racistes [...] la plus grande partie de l'apprentissage du préjugé racial se fait par des processus tels que le choix du modèle, l'imitation et l'apprentissage vicariant¹⁹. Les sources indirectes d'apprentissage sont les parents, les pairs, l'environnement culturel, les médias et les programmes scolaires. »²⁰

L'apprentissage individuel des stéréotypes et des préjugés chez l'enfant qui se consolide chez l'adulte, revêt donc une dimension collective qui repose sur des représentations sociales stéréotypées héritées de l'histoire coloniale, de la culture :

« [...] les stéréotypes existent et exercent une influence sur les images qu'on se fait d'une culture étrangère [et a fortiori des individus appartenant supposément à cette culture]. Ils se basent sur des observations qui ne viennent presque jamais de notre propre vie ou de notre propre expérience, mais de notre culture et de notre entourage. C'est un

¹⁸ Ibid.

¹⁹ L'apprentissage vicariant est un terme scientifique utilisé en psychologie sociale qui désigne un apprentissage par imitation basé sur l'observation d'un modèle et qui traduit le comportement à acquérir. L'expression est souvent réservée à des situations où l'observateur est passif pendant l'observation du modèle (dans le cas présenté, l'observateur passif est l'enfant).

²⁰ WHITLEY B., KITE M., *op.cit.*, p. 306.

phénomène socioculturel, ce qui veut dire que l'éducation, les médias et d'autres groupes de référence nous influencent. Cet héritage culturel nous transmet des normes, des habitudes et donc aussi des stéréotypes et des préjugés. Les stéréotypes et les préjugés font partie de notre héritage culturel, ils sont transmis par notre culture au même titre que les normes, les habitudes et de façons de faire que l'on partage avec les autres. »²¹

Cette réflexion nous amène à affirmer qu'au-delà des individus, ces représentations se transmettent de façon diffuse dans toute la société et donc dans toutes les institutions qui fondent la société. L'école, en tant qu'institution par excellence, n'est donc pas épargnée par la diffusion implicite ou explicite des stéréotypes et préjugés racistes, l'école n'est pas en dehors de la société. De même que ses acteurs, au premier plan duquel se trouvent les équipes éducatives.

²¹ MOUREAUX F., *op.cit.*

DES MANIFESTATIONS DU RACISME À L'ÉCOLE...

Il est parfois difficile d'objectiver la réalité et de déterminer l'ampleur du racisme vécu par les élèves quand les adultes en sont les auteurs. En effet, dans la plupart des cas, les élèves victimes d'actes ou de propos racistes n'osent pas dénoncer les faits de racisme ni même simplement en parler, d'autant plus quand cela relève d'une petite phrase ou d'une simple réflexion au sein de la classe ou au détour d'un couloir. C'est souvent dans l'intimité des maisons, dans les partages d'expériences entre amis, au sein des associations antiracistes ou associations de quartier, que s'expriment les enfants et les jeunes qui subissent le racisme. Nous vous proposons une petite compilation non exhaustive de situations typiques (voir archétypales) d'actes ou d'attitudes racistes à l'école, à partir de témoignages que nous avons recueillis.

Les différentes expressions du racisme : des situations tristement banales

Nous décrivons ici des propos, comportements ou attitudes racistes de la part de membres de l'équipe éducative à l'égard d'un élève ou d'un groupe d'élèves, dans une relation individuelle et interpersonnelle. Il s'agit de micro-agressions banales car les personnes racisées en font presque toutes l'expérience dans leur jeunesse (puis dans leur vie d'adulte). Par ailleurs, elles sont banalisées parce qu'elles se pratiquent souvent en toute impunité.

Le frontal (et assumé ?)

Une mère d'élève nous a contacté en juin dernier pour avoir des informations pour introduire un recours suite à la décision du conseil de classe de faire redoubler son fils. Au détour de la conversation, la mère de l'élève nous livre une « anecdote » (ce sont ses mots), au sujet d'une situation vécue par son fils quelques mois plus tôt en Cours de philosophie et de citoyenneté.

La mère nous explique qu'ils viennent de Roumanie et sont installés depuis près de 10 ans en Belgique. Elle nous dit également qu'elle a la nationalité belge et ses enfants aussi. Elle précise qu'elle est infirmière, tout comme son mari.

Son fils lui a raconté qu'au moment de lui rendre la copie d'une interrogation, l'enseignant qui n'était pas satisfait du travail de l'élève, l'a interpellé devant toute la classe : « Tu as vraiment envie de finir camionneur comme ton père ? »

Le jeune garçon de 13 ans, choqué par les propos de son enseignant, est resté sidéré face à cette agression verbale et n'a rien su répondre. Il s'est senti humilié devant ses camarades même si certains ont marqué leur soutien non pas en classe face au professeur mais une fois le cours terminé.

Le propos raciste réside bien évidemment dans le fait que l'enseignant a fait le raccourci (probablement très consciemment et pour nuire) entre le fait que l'enfant ait des parents Roumains et que donc, inévitablement, le père devait être camionneur. Il n'y a bien sûr pas de sot métier mais dans la bouche de l'enseignant, il y a d'une part un mépris social lié à la profession supposée de son père (camionneur = sans qualité intellectuelle = n'a pas réussi à l'école = n'a pas réussi sa vie) ; d'autre part, un mépris racial (Roumain = camionneur). On retrouve bien dans ce cas toute la logique primaire de dévalorisation et d'exclusion du « eux » sur base de stéréotypes et préjugés racistes.

Dans le même registre. Lors d'une réunion avec un collectif de parents d'une école que l'on accompagne, les parents d'une classe de 3^{ème} primaire ont évoqué un « problème » (ce sont aussi leurs mots) survenu quelque temps plus tôt. Précisons qu'il s'agit d'une école dont les élèves sont pour une grande part des enfants perçus comme arabes et/ou musulmans.

Une institutrice, apparemment excédée par l'agitation et le manque d'attention de ses élèves pendant le cours, a fini par leur crier dessus les propos suivants : « vous être vraiment tous des terroristes ! ».

Les enfants de 8 ans, tous choqués par les propos de leur institutrice, ont fini par cesser le vacarme. Du fait de leur âge et de leur statut d'élève, ils/elles n'ont pas su réagir.

Le soir, certains enfants ont ainsi rapporté à leurs parents le propos raciste de leur institutrice. Les parents ont alors réagi et demandaient un entretien avec la protagoniste et la direction pour les confronter à ces faits et demander des explications. L'institutrice s'est « excusée » en disant qu'elle s'était emportée et qu'elle n'aurait pas dû prononcer ces mots. Elle réfute cependant le caractère raciste de ses propos disant que c'est « exagéré », la direction allant dans son sens. Du côté des parents, la pilule est mal passée.

Malgré le déni de l'institutrice et de la direction, il est pourtant assez évident que ces propos relèvent du racisme. En effet, le préjugé racial qui pèse sur les personnes perçues comme musulmanes dans le contexte actuel est celui qui impute à tous les musulmans réels ou supposés (surtout les hommes et les jeunes garçons) la figure du terroriste (le stigmatisme se répercute même sur les enfants). UNIA, Centre interfédéral pour l'égalité des chances, confirme cette tendance propre à notre époque :

« Dans le sillage des attentats de Paris et de Bruxelles, Unia a reçu un certain nombre de signalements sur des enseignants qui font en classe un amalgame entre musulmans et terroristes. Les élèves d'origine étrangère, et en particulier ceux identifiés comme appartenant à certains groupes (Afrique du Nord, Proche ou Moyen-Orient ou encore les réfugiés ...), sont victimes de ces amalgames et font parfois l'objet de stigmatisation, voire de discrimination, de la part des autres élèves ou des enseignants. »²²

²² UNIA, Baromètre de la diversité : Enseignement, 2018, p.17.

A cette forme directe de racisme, frontal, violent, sans filtre et conscient (même s'il n'est pas toujours assumé), se côtoient d'autres formes plus insidieuses d'actes racistes. Celles-là font souvent l'objet d'un déni plus fort encore puisqu'ils relèvent de représentations raciales inconscientes, souvent non perçues par les personnes qui commettent ces actes.

Le « c'est pas méchant, t'as pas d'humour »

Un père d'élève nous raconte lors d'une discussion informelle, que sa fille a vécu une agression survenue quelque temps plus tôt à l'école.

Le père qui est une personne blanche précise que sa fille est métisse aux cheveux crépus. Elle est en 5^{ème} primaire.

Un jour, à la cantine de son école, un surveillant a voulu faire une « expérience » en mettant une fourchette dans les cheveux de sa fille, « pour voir comment ça tient dans [s]es cheveux ». Les autres enfants ont ri aux éclats ; la jeune fille, toute honteuse, se défend en disant au surveillant que ce n'est pas drôle. Il lui rétorque qu'elle n'a pas d'humour et que ce n'était pas méchant.

Dans le courant de l'après-midi, un camarade qui était placé derrière elle en classe et qui avait trouvé le « jeu » du surveillant très amusant, a passé le cours à lui mettre des crayons dans les cheveux « pour voir si ça tient ». Certains camarades ont encore ri. A partir de ce jour, la jeune fille a commencé à ne plus aimer ses cheveux et a demandé à sa mère de les lisser. C'est d'ailleurs suite à cette demande qui a surpris la mère que la jeune fille s'est confiée sur ce qu'elle avait vécu.

Cette histoire évoquera probablement chez les femmes noires et métisses de vieux souvenirs d'enfance (voir même d'adulte), souvenirs de ces micro agressions vécues du fait de leurs cheveux crépus et naturels. C'est un « classique ». Cet acte qui a l'air anodin et qui est clairement minimisé par l'auteur, n'en est pas moins raciste et a des conséquences importantes dans la construction de l'identité et de l'estime de soi. Dans ce cas précis, on voit que l'acte posé par l'adulte, a autorisé l'enfant à se moquer à reproduire un acte raciste en toute impunité.

Le « tu viens d'où en fait ? »

Une jeune étudiante de 17 ans nous raconte un événement survenu dans sa classe quelques années plus tôt.

La jeune fille qui était en 4^{ème} secondaire à l'époque des faits raconte que ses grands-parents sont des boat people²³, réfugiés Vietnamiens. Ses parents sont tous deux belgo-vietnamiens. Ils sont nés en Belgique et elle aussi.

²³ Le terme de « boat people » désigne les personnes réfugiées fuyant leur pays sur des bateaux de fortune en Mer de Chine (à partir de 1975).

Lors d'un cours d'histoire, à l'évocation de la puissance économique chinoise, la professeure d'histoire pose une question à l'ensemble de la classe sur cette thématique. N'ayant aucun retour de ses élèves, la professeure se tourne vers la jeune fille en question, seule élève perçue comme asiatique de la classe, et lui demande : « tu peux peut-être en dire un peu plus sur ce point à tes camarades G. ? » L'élève qui ne connaît pas la Chine et son histoire – puisque de fait ses grands-parents et ses parents ont des racines d'un pays qui se situent à des milliers de kilomètres de là et qui culturellement et historiquement, sont deux pays qui n'ont pas grand-chose à voir – répond honteusement à l'enseignante qu'elle ne sait pas sans lui préciser qu'elle n'est pas chinoise.

Encore une fois, c'est le silence et la honte qui prévalent. C'est sur base d'un préjugé racial basé sur son appartenance supposée dû à son phénotype asiatique catégorisé « chinois », que l'enseignante l'a interpellé. Il n'y a pas nécessairement d'intention de nuire, il y a même *peut-être* une intention de valoriser. En attendant, c'est une attitude raciste, un moment qui a mis mal à l'aise la jeune fille et qui a eu pour conséquence qu'à chaque fois qu'on parlait du continent asiatique de manière générale, elle avait peur qu'on l'interroge et d'afficher son ignorance aux yeux de tous.

Le « c'est quoi ton nom encore ? »

Une mère d'une élève de 5^{ème} secondaire nous raconte une histoire somme toute probablement banale pour les personnes qui ont un prénom qualifié « d'origine étrangère ». Elle précise que sa fille est la seule jeune fille noire de la classe.

Cette élève, qui a un prénom musulman d'Afrique subsaharienne, a raconté à ses parents que son professeur de mathématique passait son temps à mal prononcer son prénom.

En tout début d'année, le jour de l'appel, l'enseignant l'avait déjà écorché. L'élève a simplement corrigé l'enseignant qui s'est très vite excusé pour son erreur. Le cours suivant, l'enseignant l'a appelé par un autre prénom, qui « ressemblait » à celui de l'élève. En réalité, à bien y regarder, ce prénom n'avait rien à voir. De plus, c'était un prénom masculin. L'élève a une fois de plus repris l'enseignant qui, gêné par cette nouvelle interpellation lui a rétorqué : « c'est quand même dur à retenir ton prénom ! ».

Au cours de l'année, l'enseignant a continué régulièrement à se tromper. Mais l'élève n'osait plus le reprendre.

Par ailleurs, ses camarades de classe qui eux, avait très bien retenu son prénom (comme quoi, ce n'était pas si compliqué !) se moquaient d'elle en l'appelant dans les couloirs de l'école par des prénoms qui « sonnaient » africains.

Nous voyons bien dans cet exemple que l'enseignant ne souhaite pas nuire à l'élève. Il est d'ailleurs gêné par sa/ses maladresses (ce qu'il considère probablement comme telle). Néanmoins, le fait de réitérer plusieurs fois la même erreur allant à renvoyer la faute sur l'élève qui a un prénom « difficile » à retenir, relève bien d'une attitude raciste. En effet, c'est bien la seule personne noire et racisée de la classe à qui s'est arrivé. Pour l'enseignant, il n'y a eu aucune difficulté à retenir les prénoms des autres

élèves du premier coup, prénoms qui a priori n'étaient pas plus simple à retenir. Encore une fois, cette attitude, même involontaire, a autorisé les élèves à proférer des blagues racistes à son égard en détournant son prénom.

Comme l'explique Myles Durkee, professeur de psychologie étasunien :

« [Se tromper de nom] peut passer inaperçu pour beaucoup d'individus. D'autres personnes peuvent se dire : "Oh, ce n'est pas si grave" [...] Ce qui est préjudiciable, c'est la tendance chronique à faire cette erreur de prononciation systématique. Et les effets de la répétition qui en découlent sont beaucoup plus néfastes, signalant à l'individu qu'il est moins important, qu'il est moins apprécié. »²⁴

Dans le cadre scolaire, cela peut être plus délétère encore, précisément dans la période de l'adolescence pendant laquelle se construit l'identité.

« Moi ? raciste ? »

Bien souvent, quand une personne racisée ose renvoyer à son auteur e la dimension raciste de son propos ou de son attitude, le premier réflexe de la personne est de se défendre en disant « non mais suis pas raciste ! ». S'en suit souvent des tentatives de justifications toutes plus douteuses les unes que les autres allant jusqu'à la phrase tristement classique (quoi que caricaturale et de moins en moins à la mode) : « j'ai un e ami e noir e ! ».

Pourtant, ce n'est pas la question. Tout le monde sans exception, a eu un jour ou l'autre (et aura probablement encore) une attitude raciste ou des propos relevant de préjugés raciaux. En effet, si le racisme n'était le fait que de personnes malveillantes, ouvertement d'extrême droite, les micro-agressions racistes et discriminations raciales que subissent les personnes racisées ne seraient pas aussi massives. Et la lutte contre le racisme serait assez simple à mener.

Ainsi, en réagissant comme cela, la personne incriminée vit elle-même cette situation comme une agression. La sociologue Robin DiAngelo a appelé cela « la fragilité blanche » :

« [La sociologue] explique que les personnes blanches des sociétés occidentales ont grandi et vivent dans un environnement qui les protège de tout stress lié à leur couleur de peau. Leur "fragilité blanche" en résulte, c'est-à-dire qu'un minimum de stress racial devient

²⁴ DURKEE M., interviewé dans « Pourquoi il est important de bien prononcer un nom », *BBC News Afrique*, 12 janvier 2021.
www.bbc.com/afrique/monde-55634358

intolérable, déclenchant des "mouvements de défense": colère, peur, culpabilité, silence, opposition. »²⁵

Cette « fragilité blanche » dans le cadre scolaire est d'autant plus problématique car les acteurs de l'enseignement, - au premier lieu desquels les enseignant·e·s qui sont dans la majorité des cas, des personnes blanches - sont mus dans la pratique de leur métier par de grandes valeurs (quoique conceptuelles) telles que l'égalité, la tolérance, le progressisme, l'esprit critique, l'ouverture à la « diversité », etc. :

« C'est extrêmement difficile d'aborder la question du racisme car cela reste un tabou [...] C'est l'accusation suprême qu'il s'agit de ne pas porter aujourd'hui. Il est donc très compliqué de rapporter avoir été victime de racisme, car la personne en face se sent elle-même attaquée. »²⁶

Autrement dit, accepter le fait d'avoir eu une attitude ou des propos racistes est psychiquement intolérable pour ces personnes car cela signifierait qu'elles se situeraient dans le « camp des méchants ». L'agresseur devient ainsi l'agressé·e, la victime, le·la coupable.

Pourtant, en mettant les personnes face à leurs attitudes et leurs propos (d'autant plus quand ils ne sont pas intentionnels) il s'agit précisément de questionner la façon dont leur comportement pérennise le racisme structurel (dont elles tirent par ailleurs des avantages et des privilèges) et non de les renvoyer au fait qu'elles soient de méchant·e·s racistes en puissance (racisme moral) qui voudraient volontairement nuire :

« [C'est] quelque chose que connaissent très bien ceux qui subissent le racisme au quotidien : l'omniprésence du déni. Le racisme, c'est toujours ailleurs et autre chose (ou les deux en même temps). »²⁷

Cette incapacité à se remettre en question, ce mécanisme de déni individuel mais aussi de déni politique, a pour conséquence de renforcer et d'alimenter le racisme structurel. Le déni est l'une des formes les plus puissantes du racisme :

« Le déni du racisme doit être compris comme un aspect du racisme contemporain [...] les jeunes de couleur et les mouvements antiracistes doivent se mobiliser non seulement contre

²⁵ PAREJA N., « L'inventrice de l'expression "fragilité blanche" détaille son concept », *Slate*, 26 juillet 2018.

²⁶ Propos de Véronique Clette-Gakuba, dans BLOGIE E., « Racisme en Belgique : sommes-nous dans le déni ? », *Le Soir*, 1^{er} septembre 2018.

²⁷ Cf. Site du Conseil de l'Europe : « Face au racisme : résistance et déni »

www.coe.int/fr/web/all-different-all-equal/confronting-racism-denial-and-resistance

le racisme, et notamment contre les positions ouvertement racistes des partis nationalistes et d'extrême droite, mais aussi contre l'idée dominante que le racisme n'existerait pas ou que, lorsqu'il existe, ce n'en serait pas vraiment. »²⁸

Ce déni dans le cadre scolaire est d'ailleurs un problème régulièrement rencontré par les directions d'école (quand elles ne sont pas elles-mêmes dans le déni) quand les victimes osent parler des violences subies :

« Les principaux problèmes rencontrés par les directions sont le démenti voire la négation des faits par l'adulte incriminé et la difficulté d'agir face à un enseignant nommé. »²⁹

UNIA note encore :

« [...] souvent, les directions ne savent pas comment intervenir contre les comportements et les attitudes à caractère raciste d'un de leurs enseignants. Lorsque l'un de ceux-ci fait en classe des remarques à caractère raciste, la réaction est souvent insuffisante. Cela donne naissance à un climat de permissivité. »³⁰

BePax, association belge de sensibilisation aux enjeux du racisme et des discriminations raciales, rapporte une expérience qui s'inscrit dans cette logique structurelle du déni :

« Récemment, lors d'une formation donnée à des professeur.e.s dans un groupe très majoritairement blanc, une dame afro-descendante, professeure de musique, explique se sentir régulièrement négligée par sa direction lorsqu'elle fait part de problèmes de racisme dans la cours de récréation. Spontanément, les réactions du reste du groupe débouchent sur un consensus : "ça n'a rien à voir avec ta couleur, c'est sûrement parce que tu es professeure de musique". La journée passée à aborder les manifestations insidieuses du racisme structurel n'a visiblement pas fait le poids face à la nécessité de rétablir une situation confortable. »³¹

Le « tu exagères », le « c'est pas bien grave », le « c'est pas ce qu'il voulait dire », le « ça n'a rien à voir », le « chez nous c'est pas comme ça », sont autant de manière de minimiser, de relativiser et de nier l'existant ; ce qui d'une part, rajoute de la violence aux violences déjà subies par les élèves victimes (ou comme le cas précédent, la professeure de musique) et ce qui d'autre part, rend difficile la lutte effective contre le

²⁸ *Ibid.*

²⁹ RESEAU PREVENTION HARCELEMENT, Brochure « Quand un élève est harcelé par un adulte à l'école...Que faire ? », septembre 2020.

³⁰ UNIA, *op.cit.*

³¹ ROUSSEAU N., « Des parapluies usés pour entretenir l'ignorance blanche », *Analyse BePax*, 20 juillet 2020.

racisme au sein des écoles où le confort du déni et l'impunité règnent bien trop souvent en maître.

...AU RACISME STRUCTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT

Les représentations raciales dans l'enseignement

Les représentations raciales véhiculées dans l'enseignement prennent des formes diverses et se manifestent à différents niveaux. En effet, le racisme systémique imprègne l'ensemble des structures ; de l'objet le plus banalement utilisé en classe (comme un simple livre), à la fête la plus joyeusement célébrée (ce qui paraît contre-intuitif), jusqu'au contenu (ou l'absence de contenu) du programme d'histoire. Nous vous proposons de passer ces trois aspects en revue car ils nous semblent assez caractéristiques, quoi que non exclusifs, pour décrire la dimension structurelle du racisme dans l'enseignement.

Dans les supports éducatifs et pédagogiques

La question de l'apprentissage des stéréotypes et des préjugés à travers les manuels scolaires et la littérature jeunesse de référence à l'école est très largement critiquée ces dernières années par les mouvements féministes et les sciences sociales qui analysent et dénoncent, à juste titre, les représentations sexistes stéréotypées véhiculées dans ces ouvrages³². Bien avant cela, des auteur·e·s³³ et des scientifiques avaient également analysé l'influence, sur des élèves de milieux populaires, des représentations sociales dans ces ouvrages, représentations qui portaient sur l'univers quotidien des personnages et le monde du travail. Qu'en est-il alors pour la question des représentations raciales et stéréotypes racistes ? :

« La présence majeure des figures d'enfants de couleur blanche dans les images utilisées par l'école – affiches, manuels scolaires [...] et la question de la surreprésentation des personnages de couleur blanche dans la littérature pour la jeunesse [sont] encore fort peu abordées dans la littérature scientifique comme par les acteurs éducatifs. »³⁴

Pourtant, se questionner à ce sujet est fondamental, si l'on veut agir à la source et faire évoluer les choses.

Concernant les livres pour enfants, outils de référence utilisés dès la 1^{ère} maternelle par les instituteur·rices, la première chose que l'on note c'est l'absence même de représentations des enfants racisé·e·s dans ces ouvrages. En amont de la chaîne,

³² Evidemment, les représentations stéréotypées (ou l'absence de représentation) liées à la classe sociale, à l'orientation sexuelle, au handicap, à l'âge, etc. sont aussi largement critiquables.

³³ Cette réflexion est développée notamment dans l'ouvrage de Claude Duneton, *Je suis une truie qui doute*, publié en 1979.

³⁴ FRANCIS V., « Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse », *Revista Eletrônica de Educação*, vol.9, n°2, 2015, p.76-77.

malgré une petite évolution ces dix dernières années, il existe encore trop peu d'ouvrages publiés mettant en scène un personnage principal racisé ³⁵ :

« De nombreux groupes sociaux apparaissent rarement dans les médias. Et quand ils y apparaissent, ils sont montrés sous un jour négatif. De la même façon, un enfant dont la collection de livres est dominée par des personnages blancs, apprend indirectement que les gens de couleurs et leur culture n'ont pas de valeur » ³⁶

L'invisibilisation, le manque de représentation de ces nombreux enfants entraîne des conséquences importantes sur la construction de leur identité et de leur rapport au monde. Ne pas se reconnaître, ne pas se voir dans le miroir des livres (ou tout autre objet de représentations) peut amener ces enfants à se sentir invisible, sans valeur :

« La littérature jeunesse transmet des valeurs aux enfants et constituent bien souvent pour eux une porte d'entrée pour appréhender le monde et son humanité. Quel message envoie-t-on lorsque certains enfants sont si peu représentés dans ces livres ? Quel message envoie-t-on lorsque les personnages blancs sont considérés comme étant la norme et leurs expériences comme étant universelles, alors que les enfants non-blancs sont considérés comme étant la variation et leurs expériences applicables qu'aux enfants non-blancs ? »³⁷



Théo - 2016

SamSam - 2020

Les copains de la colline - 2014

Cher Dragon - 2018

En parallèle, nous constatons que lorsque les personnages racisés apparaissent dans les livres, c'est bien souvent sous des aspects stéréotypés :

³⁵ Tout comme trop peu d'auteur·e·s racisé·e·s. C'est bien là que l'on voit la dimension systémique du racisme.

³⁶ WHITLEY B., KITE M., *op.cit.*, p.308

³⁷Cf. Site de Mistikrak, « Pourquoi la diversité en littérature jeunesse est-elle si importante ? », 17 août 2020.

<https://mistikrak.ca/2020/08/17/pourquoi-la-diversite-en-litterature-jeunesse-est-elle-si-importante/>

³⁸ Notons également que la catégorie de genre rentre également en compte dans la critique des livres jeunesse. La majorité des histoires ont pour personnage principal un garçon avec des attributs stéréotypés propres à sa catégorie de genre : fort, malin, autonome, combatif, courageux, etc. Même si disons-le, nous assistons de plus en plus ces dernières années à une littérature jeunesse enclin à déconstruire les stéréotypes de genre.

« En règle générale, les personnages issus de groupes marginalisés sont cantonnés à un seul et même rôle, celui qui accompagne le héros dans sa quête. On constate par exemple qu'un personnage asiatique endosse régulièrement le rôle du "geek intelligent qui pour une raison obscure fait aussi du kung-fu". Il s'agit également souvent de personnages qui ne parlent pas ou peu. »³⁹

Aussi, lorsque le personnage racisé est au centre de l'histoire, il s'agit bien souvent de récits qui évoquent des contrées lointaines, dans des temps immémoriaux et dans lesquels le personnage est doté d'attributs qui renvoient à un imaginaire colonial. La représentation des enfants noirs e s dans les albums illustrés est particulièrement emblématique :

« Un nombre important d'albums met en scène des personnages d'enfants noirs dans des récits qui se déroulent dans des contextes marqués par l'absence de signe de la modernité. [...] Récits d'initiation ou d'apprentissage, ils relatent une quête, celle d'une ressource ou d'un bien vital, qui donne lieu à des aventures insolites renvoyant à l'Afrique mythifiée et à ses mondes imaginaires esthétisés par et dans l'image. [...] Dans ces histoires qui renvoient aux mythes des origines et aux rites initiatiques, les enfants noirs sont campés dans des rôles de héros positifs. Il s'agit surtout de garçons, courageux et astucieux à l'image du plus célèbre d'entre eux, Kirikou, dont l'image a largement circulé dans la culture de masse enfantine. Une place récurrente est faite au clan et à son organisation ancestrale, au groupe villageois, ou encore à la figure de l'orphelin. Associé à des univers – la jungle, la savane, la steppe – le registre du merveilleux est alimenté par la présence des animaux ou des éléments qui, doués de parole ou de pouvoirs extraordinaires, affirment la place des croyances et du surnaturel. [...] Représenté au sein d'espaces sauvages l'enfant noir est au plus près de la nature et de l'état de nature. Cette double proximité, qui renvoie le personnage à un état primitif antérieur à toute civilisation est rendue dans l'image, avec la part des environnements vierges dont le naturel s'exprime par les couleurs, et par la place faite au corps nu. Les enfants noirs vont nus pieds dans la quasi totalité des albums de référence. Cette nudité qui semble naturelle et est naturellement associée aux environnements naturels. Une nudité totale lorsqu'il s'agit de tout jeunes héros, notamment masculins, Kirikou ou Petite Pluie dont le corps de bébé apparaît sur différentes pages, dans des postures et un contact à la terre qui renvoient à l'animalité. »⁴⁰



Zarafa - 2012



Le petit sorcier de la pluie - 2006



Kirikou et la sorcière - 2009

³⁹ DORINE, « La représentation dans la littérature jeunesse : un manque de diversité qui pose problème », *Hypothèses*, 12 mai 2021.

⁴⁰ FRANCIS V., *op.cit.*, p.80-83.

Cette longue description nous permet de comprendre que le problème ne se situe pas seulement dans les représentations véhiculées dans un livre, une histoire. Le problème se situe précisément dans le fait de la récurrence et de la représentation systématique des enfants noirs⁴¹ dans une vision exotisée d'une Afrique mythifiée. Bien rares sont les ouvrages qui mettent en scène un personnage principal noir et/ou racisé dans des situations banales et ordinaires de famille ou d'amitié, dans des fictions de super-héroïnes ou des histoires de dragons.

Par ailleurs, au-delà des albums en eux-mêmes, se pose la question de leur utilisation pédagogique par les enseignants. En effet, même si les objectifs d'ouverture à la « diversité » et à l'altérité sont louables voire nécessaires, la visée pédagogique formulée en amont peut être douteuse. Elle est elle-même imprégnée de ces représentations stéréotypées qui traduisent bien la dimension systémique des préjugés racistes :

« De nombreuses fiches d'activités pédagogiques et sites d'enseignants montrent les usages de ces albums pour développer "la connaissance de l'Afrique", pour "travailler le vocabulaire spécifique à l'Afrique : case, jarre, etc.", "la culture africaine et ses différents aspects : habitat, nourriture, faune, flore..." et proposent, à partir des illustrations et des textes, des exercices de graphisme et de lecture destinés aux jeunes élèves. La tendance à ignorer les spécificités toponymiques, linguistiques ou même artistiques consacre cette unité illusoire de l'aire spatiale "Afrique" et les destins communs de l'enfant noir dans cette indifférenciation de mondes qui renvoie à des images stéréotypées, celles de "l'Afrique des tribus" ou celles "éternelles" de l'Afrique "miroir des origines". »⁴²

Ainsi, les valeurs prônées rentrent en totale contradiction avec la mise en pratique ; le risque n'est-il pas de véhiculer aux enfants, racisés ou non, des stéréotypes racistes alors même que l'objectif affiché (et probablement sincère) est de les déconstruire ?

Dans les fêtes folkloriques pour enfants

Depuis un certain nombre d'années, des voix s'élèvent contre la célébration de fêtes folkloriques destinées aux enfants au sein des écoles. En Belgique, la figure du Père Fouettard, personnage emblématique de la fête de la Saint Nicolas, est pointé du doigt par des associations anti racistes notamment, qui dénoncent le caractère raciste de ce personnage.

⁴¹ A bien y regarder, cela marche aussi avec les histoires mettant en scène des enfants perçus comme Indiens, Brésiliens, Arabes, etc. dont les représentations, quoi que différentes, sont également largement stéréotypées.

⁴² FRANCIS V., *op.cit.*, p. 83-84.

Tout d'abord disons une chose. Si du point de vue de l'explication symbolique et historique certaines thèses invalident le caractère raciste de ce personnage, de nombreux enfants afro-descendant e s pourtant - à la suite de la célébration de cette fête à l'école - rapportent avoir subis des moqueries de la part de leurs camarades, du fait de leur couleur de peau noire ou de celle de leur(s) parent(s). Par ailleurs, les effets psychologiques sur ces enfants ne sont pas sans conséquence :

« [...] un constat aussi terrible qu'indéniable : ce personnage a des impacts très négatifs sur les enfants afro-descendant.e.s. Ces derniers intériorisent les caractéristiques négatives et infériorisantes véhiculées par Père Fouettard, ce qui impacte la manière dont ils se définissent et se construisent. »⁴³

Rien que cela devrait suffire à prendre un peu de recul sur la « tradition » et à repenser une fois pour toute cette fête censée être un moment de joie pour TOUS les enfants.

Mais revenons tout de même sur les représentations puisque c'est bien l'impact, l'effet symbolique produit et l'interprétation des enfants qui nous intéresse. Même si selon nous il est clair que d'une part, le barbouillage (*blackface*) est une pratique raciste encore trop répandue héritée de la période coloniale⁴⁴ et que d'autre part, un ramoneur en costume d'apparat, aux lèvres charnues et à la coupe afro est une représentation du ramoneur « traditionnel » assez peu crédible, il nous semble peu intéressant de rester à ce niveau de débat.

Comment les enfants interprètent-ils donc la figure du Père Fouettard ? Mireille Tsheusi Robert, présidente de l'ASBL Bamko⁴⁵, a mené une étude auprès de 100 enfants belges à ce sujet. D'une part en présentant des poupées blanches et noires aux enfants ; d'autre part en leur montrant les photos de Saint Nicolas et de Père Fouettard :

« [...] nous montrons les photos de ces deux personnages aux enfants et tentons de savoir ce qu'ils ont compris de ce folklore. Ensuite, nous avons mené des entretiens avec des adolescents qui ont grandi en Belgique pour connaître leurs souvenirs et leurs points de

⁴³ ROUSSEAU N., « Père Fouettard : à ne pas mettre à la portée des enfants », *Analyse Bepax*, 6 décembre 2018.

⁴⁴ Cf. MONSEREZ M., « Blackface : de quoi s'agit-il et pourquoi est-ce considéré comme raciste ? », *Moustique*, 14 août 2019.

www.moustique.be/actu/2019/08/14/blackface-de-quoi-s-agit-il-et-pourquoi-est-ce-considere-comme-raciste-179768

Cf. Propos de l'anthropologue Martin Vander Elst sur l'histoire sur la généalogie du Père Fouettard dans LALLEMAND C., « La véritable histoire du père Fouettard », *Le Vif*, 6 décembre 2019.

www.levif.be/actualite/belgique/la-veritable-histoire-du-pere-fouettard/article-normal-1219257.html

⁴⁵ Centre Féministe de réflexion et d'action sur le racisme anti-Noir.e.s

vue. Le dispositif de l'étude est assez simple mais les résultats peuvent être assez surprenants, par exemple sur le fait que les enfants n'ont pas du tout compris que Père Fouettard ou Pierrot Le Noir est censé être "un blanc sali par la suie de la cheminée", pour la majorité d'entre eux, c'est "un africain" qui "vient d'Afrique". »⁴⁶

Ainsi, quels stéréotypes et préjugés sont véhiculés à travers cette figure qui, pour les enfants et adolescents, est associée à un personnage noir venu d'Afrique ? (En opposition à Saint Nicolas qui est blanc et qui viendrait donc d' « ici ») :

« La brutalité : Père Fouettard est censé frapper les enfants au contraire du "gentil" Saint Nicolas. De même la poupée noire serait davantage "méchante". Le divertissement : plus de 70 % des enfants estiment que Père Fouettard est idiot ou fait le clown, ce qui corrobore les considérations au sujet de la poupée noire qui serait "bête", "pas intelligente". Dans notre société, les Afrodescendants sont souvent assimilés à la force physique (sport, labeur de l'esclavage et de la colonie, performance sexuelle...) et ramenés à leur corps, plutôt qu'à leur intelligence. Le dernier item que nous retenons ici c'est la subalternité : 86% des enfants estiment que c'est Saint Nicolas le patron. »⁴⁷

Nous l'avons évoqué, le danger se trouve dans l'intériorisation de ces stéréotypes racistes par les enfants, qu'ils soient blancs ou non-blancs. L'identification en miroir, comme c'est le cas dans les livres, va ainsi influencer sur la perception de soi et l'estime de soi en fonction que l'on se reconnaisse dans l'un ou l'autre personnage :

« Les enfants s'identifient aux personnages qui semblent avoir la même couleur de peau qu'eux : les enfants afrodescendants se reconnaissent dans le personnage du Père Fouettard et dans la poupée noire tandis que les enfants blancs dont les quelques belgo-marocains que nous avons eus se reconnaissent dans la poupée perçue comme blanche. C'est important pour la suite car les qualités et défauts ou tout autre jugement qu'ils vont porter sur Père Fouettard, Saint Nicolas ou les poupées vont aussi les concerner »⁴⁸

Nous le répétons, même s'il n'y a pas d'intention de nuire dans la célébration de cette « tradition », cela est-il un argument suffisant pour continuer à fermer les yeux sur les conséquences concrètes que ces images dégradantes produisent sur les enfants ? La tradition évolue à travers les époques, les gens aussi. Ne serait-il donc pas sage d'ouvrir le débat sereinement et de proposer une adaptation qui permettrait à tous les enfants et les plus grands de célébrer cette fête dans la dignité et le respect de chacun ?

⁴⁶ ROBERT M.T., « Père Fouettard, ma couleur de peau n'est pas un déguisement ! », *Analyse Bepax*, 18 décembre 2019.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

Dans le (non) récit de l'histoire coloniale belge

Nous l'avons évoqué, les stéréotypes racistes trouvent (en partie) racine dans l'époque coloniale. A ce titre, il semble plus que nécessaire d'en prendre la mesure et de revenir à la source des stéréotypes et préjugés en intégrant une approche critique de la colonisation belge dans les référentiels et programmes scolaires⁴⁹. C'est ce qui se profile avec l'introduction de nouveaux référentiels dans le tronc commun⁵⁰. C'est pourtant une revendication portée depuis de nombreuses années voire plusieurs décennies par les associations antiracistes et plus largement par les descendant e s des pays anciennement colonisés par la Belgique⁵¹ et notamment les jeunes :

La grande majorité, soit 91%, des Afro-descendant e s interviewé e s pense que l'histoire coloniale devrait être enseignée à l'école et 74% d'entre eux pensent que la question coloniale est trop peu présente et, ou occultée dans le débat public.⁵²

Cette revendication quasi-unanime par les groupes interrogés, doit se comprendre à la lumière des discriminations qu'ils subissent aujourd'hui. En effet, le racisme structurel du présent vécu par les afrodescendant e s doit se lire à travers l'histoire et plus spécifiquement encore à travers celle de l'histoire coloniale.

A partir de 1999, les référentiels ont proposé d'aborder cette question dans le deuxième et troisième degré du secondaire dans l'enseignement général et technique de transition à travers l'étude des concepts de colonisation, de décolonisation et d'impérialisme. Pourtant, l'histoire de la colonisation relative au Congo belge, au Rwanda et au Burundi n'est pas mentionnée, laissant le libre choix à l'enseignant e d'en parler ou non (et on ne peut pas totalement le leur reprocher s'il n'en est pas fait mention en amont). Quand on aborde ces concepts, comment peut-on sincèrement faire l'impasse dans le contexte belge de cette histoire spécifique ? Peut-être est-il plus

⁴⁹ Pour faire simple, les référentiels seraient le « quoi enseigner » : ils sont rédigés par des groupes de travail composés de représentant e s des différents réseaux d'enseignement, d'inspectrices, d'experts, d'universitaires, etc. Ils sont ensuite sanctionnés par des arrêtés du Gouvernement et soumis à la confirmation du Parlement. Les programmes d'étude seraient le « comment enseigner » : ils sont élaborés par les Pouvoirs Organisateur et validés par la Ministre de l'Enseignement.

⁵⁰ Dans le cadre de la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, les socles de compétences fixés pour la formation historique et géographique vont être remplacés par un référentiel commun aux sciences économiques, sociales, géographiques et historiques, allant de la troisième maternelle à la troisième secondaire. L'histoire coloniale belge a une place dans ce référentiel.

⁵¹ Le Congo bien sûr (actuelle République Démocratique du Congo), mais aussi le Burundi et le Rwanda (que l'on a tendance à oublier), qui ont payé très cher la création par l'administration coloniale belge des « ethnies » hutu et tutsi comme deux entités racialement différenciées (le processus politique qui a mené au génocide des tutsi du Rwanda en 1994 ne peut se comprendre en faisant l'impasse sur cette période).

⁵² DEMART S. *et al.*, « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », *Fondation Roi Baudouin*, Novembre 2017, p.208.

confortable de parler de la « cité des Athéniens », de « l'Etat Romain » et des « grandes découvertes de la Renaissance »⁵³ ou de l'histoire moins ancienne de la colonisation française ou britannique, plutôt que de l'histoire coloniale belge⁵⁴ ? Nous l'avons évoqué, le racisme c'est toujours « dépassé » et/ou « ailleurs ».

Cette invisibilisation de l'histoire coloniale dans l'enseignement aujourd'hui est une fois de plus à contextualiser. En effet, le Congo n'a pas toujours été invisible dans l'enseignement :

« L'étude des manuels scolaires montre que le Congo ne fut pas de tout temps absent de ces derniers. Au contraire, les manuels scolaires constituaient l'un des maillons de la propagande coloniale [...] Léopold II et ses hommes sont présentés comme des bienfaiteurs, qui apportent la civilisation, voire l'évangélisation aux peuples "primitifs". »⁵⁵

Bien entendu, dans le contexte de la colonisation, la propagande dans l'enseignement était un outil puissant de justification et d'adhésion de la population à cette entreprise. Cela semble un passé très ancien et révolu. Et pourtant :

« Encore en 2002, le manuel scolaire d'histoire francophone A la conquête du temps, destiné au cycle de fin d'études primaires (10-12ans) introduit le sujet "Une ancienne colonie, le Congo" à travers le dispositif pédagogique suivant : "Lis attentivement ce texte de I. Fays et Y. Brictueux : "Lorsque les Belges arrivèrent au Congo, ils trouvèrent une population en proie aux rivalités sanglantes et à la traite des esclaves. Des fonctionnaires, des missionnaires, des colons et des ingénieurs belges civilisèrent peu à peu la population noire. Ils créèrent des villes, modernes, des routes et des chemins de fer, des ports et des aérodomes, des usines, des écoles et des hôpitaux. Cette œuvre améliora grandement les conditions de vie des indigènes". Comme tu le vois, l'action de nos compatriotes fut efficace dans divers domaines. Relève dans ce texte, les éléments qui le montrent" »⁵⁶

Même si nous espérons que la majorité des enseignants n'en faisaient pas usage, ce type d'énoncé raciste à la gloire de la colonisation, pouvait encore circuler jusqu'en 2002 entre les mains des écoliers.

⁵³ MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, « Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques », Bruxelles, 1999, pp.9-12.

⁵⁴ Une étude menée par l'Appel pour une école démocratique (APED) en 2008 auprès de 2748 jeunes a montré que dans l'enseignement général, **90,2%** des élèves interrogés savent que le Congo fut une colonie belge. Dans l'enseignement technique, ce nombre descend à **68,3%** et en professionnel à **47,3%**. Cf. HIRTT N., « Seront-ils des citoyens critiques ? Enquête auprès des élèves de fin d'enseignement 83 secondaire en Belgique francophone et flamande », *Appel pour une école démocratique*, Bruxelles, 2008, p.33.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01963818/document>

⁵⁵ THIBAUT C., « Enseigner le passé colonial belge, une revendication en passe de devenir une réalité en Belgique ? », *Etude CNCD 11.11.11*, 17 février 2021.

⁵⁶ LISMOND-MERTES A., « Décoloniser l'école », *Ensemble !*, n°95, décembre 2017, p.9.

L'idéologie selon laquelle la colonisation a été une bonne chose pour les peuples colonisés a évolué au fil du temps. A l'époque de la colonie, c'était un discours politique unanime. Puis le discours a progressivement changé de registre :

« Après l'indépendance du Congo, en 1960, les manuels scolaires produits pendant la première décennie, passent graduellement du triomphalisme des blancs à une forme d'amnésie qui n'est que le reflet du malaise post colonial de la société belge après la décolonisation. Plusieurs manuels scolaires font ainsi mention de l'œuvre civilisatrice de la Belgique, tout en reconnaissant certains crimes coloniaux. »⁵⁷

Dit autrement, et de manière provocatrice, « Ok, bien sûr, il y a eu des mains coupées... Mais on a quand même construit des routes ! ». Ce propos est caricatural certes, mais il n'est pas si rare d'entendre encore de nos jours ce genre de discours. Venant des nostalgiques du Congo belge, cela peut se comprendre, il y a une logique. Mais au niveau de l'enseignement, et c'est plus grave, ce malaise, cette amnésie, ce déni de l'expérience vécue par les peuples colonisés, sont encore perceptibles.

Pour l'illustrer, prenons le référentiel spécifique aux humanités professionnelles (P) et techniques de qualification (TQ) qui a vu le jour en 2014⁵⁸. Cette fois-ci, et c'est reconnaissons-le un grand pas, il est explicitement fait mention de la colonisation du Congo comme moments-clés ou plus exactement comme « repère temporel » obligatoire à étudier en 4ème P et TQ⁵⁹. Les enseignants ne peuvent donc plus passer à côté. Néanmoins, des historiens spécialistes de l'histoire coloniale belge critiquent l'agencement conceptuel de certaines notions pour l'aborder :

« Si ce dernier [le référentiel] recommande aux professeurs de consacrer un nombre substantiel de périodes à l'étude de "l'épisode" colonial belge, ses balises en terme de contenu répercutent une vision vague, réductrice voire erronée de la colonisation belge. Ainsi, utiliser le concept de migration pour aborder ce processus du point de vue historique est inadéquat.⁶⁰

⁵⁷ THIBAUT C., *op.cit.*

⁵⁸ Rappelons que pour les filières générale et technique de transition, le référentiel de 1999 est toujours en vigueur.

⁵⁹ FEDERATION WALONNIE-BRUXELLES, « Compétences terminales et savoirs communs en formation historique et géographique. Humanités professionnelles et technique », Bruxelles, 2014, p.17.

⁶⁰ LANDMETERS R., cité dans TUERLINCKX E., « L'enseignement du passé colonial belge : les enjeux politiques de son inscription dans le référentiel de Sciences humaines pour le tronc commun en Fédération Wallonie -Bruxelles », Mémoire de Master en sciences politiques, Université de Liège, 2021, p.33.

Dans le programme d'histoire des écoles organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles (WBE)⁶¹, programme qui accompagne ce référentiel, le choix des mots utilisés traduit encore cette tendance à la distorsion de l'histoire, et donc à une compréhension erronée de ce que fut précisément la colonisation :

« Lorsque le programme évoque les "exactions" et les "abus" pour parler des mains coupées de la période léopoldienne, il sous-entend par l'emploi de ces termes qu'il s'agit de dérapages dans un système qui globalement fonctionnait bien [...] l'Etat pouvait faire ce qu'il veut des dits indigènes. Il peut leur arracher leur terre, il peut les déporter d'un endroit à l'autre, il peut les forcer à travailler. Il ne s'agit donc pas d' "exactions" ou d' "abus" mais bien du fonctionnement normal de l'état colonial »⁶²

Ou encore :

« Quand le programme de la communauté française écrit que les entreprises minières "attirent la main d'œuvre par des avantages comme les cantines, les dispensaires et hôpitaux, les écoles pour les enfants" c'est de la mythologie, de la propagande ! Ce qui est mis en place c'est un système concentrationnaire pour la main d'œuvre, dans lequel on déplace les travailleurs, on les enferme pour les faire produire et on leur concède des choses d'une façon paternaliste, pour qu'ils soient reconnaissant envers le maître ».⁶³

Ce récit de l'histoire présente ainsi les colonisés comme une entité indistincte, sans voix, sans histoire, qui a acceptée passivement les conditions du « contrat » colonial :

« [...] à une rare exception près, les "populations indigènes" ne sont pas considérées comme des acteurs à part entière mais bien comme un groupe compact indifférencié composé de victimes inactives, autrement dit des "objets d'histoire" »⁶⁴

Evidemment, les colonisateurs ont dû s'appuyer sur les pouvoirs locaux pour assoir leur pouvoir. Ces élites locales sous pression, à qui par ailleurs on octroyait quelques privilèges, ont joué un rôle indéniable dans l'expansion de l'entreprise coloniale. L'expression « diviser pour mieux régner » prend ici tout son sens. Néanmoins, depuis les premiers moments de la colonisation à la fin du 19^{ème} siècle, les populations se sont soulevées, se sont révoltées, ont résisté. Ces mouvements ont été réprimés dans le sang et ce jusqu'aux indépendances, qui n'ont pas été gracieusement octroyée par la Belgique coloniale, mais pour ce qui est de l'indépendance du Congo, a été arrachée de haute lutte notamment par le Mouvement National Congolais (MNC) dont Patrice

⁶¹ Le réseau libre catholique (Segec) et le réseau de l'enseignement officiel des villes et des communes (CPEONS) ont opté pour un programme minimaliste en recopiant les prescrits du référentiel inter-réseaux (tout du moins, pour l'histoire coloniale).

⁶² M'BOKOLO E. interviewée dans LISMOND-MERTES A., *op.cit.*, p.16.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ LANDMETERS R., *op.cit.*

Lumumba⁶⁵ était la figure de proue. Pourtant, ce personnage emblématique de la résistance, qui fut d'ailleurs (et ce n'est pas un petit événement) le premier Premier ministre de la République démocratique du Congo, n'est même pas cité dans le programme d'histoire lorsqu'il aborde la période de décolonisation. Simple oubli ou amnésie volontaire ?

La Déclaration politique commune du Gouvernement de la FWB 2019-2024, stipule précisément :

« Après concertation avec les acteurs, [il convient de] mener à son terme dans l'ensemble de l'enseignement secondaire la réforme de l'enseignement de l'histoire coloniale belge en Afrique, plus particulièrement au Congo, au Rwanda et au Burundi, en adaptant le référentiel global » ⁶⁶.

Dans le même sens, l'Avis n°3 du Groupe Central du Pacte en précise les enjeux :

*« Dans le cadre de la lutte contre les inégalités scolaires, et en vue d'une plus grande mixité sociale au sein des établissements, il convient également de relever le défi de la reconnaissance des groupes minorisés. La justice sociale allie redistribution et reconnaissance, et dans ce sens, l'acquisition de compétences interculturelles doit faire partie intégrante de la formation des enseignants, mais aussi des autres intervenants du champ scolaire, et des dispositifs qui permettraient de favoriser la fréquentation doivent être étudiés. Les modalités de cette recommandation et sa faisabilité devront être réfléchies dans le cadre de la phase de mise en œuvre du Pacte. Elle [...] prend en compte les orientations concernant le nouveau tronc commun et les référentiels [...], notamment pour ce qui concerne la place de l'histoire de la colonisation et l'immigration en Belgique, devra être évaluée, ainsi que la place laissée à la dimension interculturelle dans la formation géographique et sociale ainsi que dans la littérature francophone »*⁶⁷

Ainsi, le nouveau référentiel pour les sciences économiques et sociales, géographiques et historiques verra le jour dans le cadre de la réforme du Pacte (à partir de 2026 pour la 1^{ère} secondaire). Reconnaissons que cette mise à l'agenda politique est une bonne chose : les revendications historiques des mouvements afrodescendants et antiracistes ont été entendues. Mais à ce jour, nous ne connaissons pas encore le contenu précis de ce référentiel. Pouvons-nous espérer une réelle révision de celui-ci qui intégrera la voix des peuples anciennement colonisés, dans une vision débarrassée de paternalisme, d'eurocentrisme et de stéréotypes racistes ? Aussi, ne serait-il pas utile d'aborder cette

⁶⁵ Patrice Lumumba avait le « défaut » d'être anti colonialiste mais aussi anticapitaliste. Ce qui évidemment n'était pas dans l'intérêt de l'ex-puissance coloniale qui tenait à conserver ses intérêts économiques, notamment son industrie minière dans la très riche Province du Katanga. Il est aujourd'hui historiquement avéré, que l'Etat belge, au côté du Président de l'Etat du Katanga Moïse Tshombé, est impliquée dans la chute et l'assassinat de Lumumba en 1961.

⁶⁶ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, « Déclaration de politique 2019-2024 », p. 16.

⁶⁷ PACTE D'EXCELLENCE, « Avis n°3 du Groupe Central », 2017, p.285.

thématique dès la primaire ? L'enseignement du passé colonial n'est pas l'unique solution pour lutter contre le racisme et réduire les discriminations envers les personnes racisées ; mais c'est un outil qui peut y contribuer.

Les discriminations raciales dans l'enseignement

Ce que dit la loi

Pour comprendre la dimension structurelle de la discrimination raciale dans l'enseignement, il convient tout d'abord de savoir comment la loi la définit.

En Belgique, il existe trois lois fédérales qui constituent la législation anti-discrimination : la loi « Genre », la loi « Antiracisme » et la loi « Antidiscrimination ». Ainsi, ces différentes lois établissent des critères de discrimination (critères protégés), sur base desquels la discrimination est interdite et punissable.

La discrimination raciale relèverait donc de la loi fédérale du 10 mai 2007 dite « Antiracisme » qui établit les critères protégés tels que « la nationalité, l'origine ethnique ou nationale, la prétendue race, la couleur de peau et l'ascendance ». Les Régions et les Communautés ont également un ensemble de textes législatifs (décrets, ordonnances, arrêtés) qui ont pour vocation de définir les règles en matière de discriminations dans des domaines et secteurs spécifiques (la relation d'emploi, l'enseignement, la politique de santé, etc.).

Afin de créer un cadre général et harmonisé, le décret de la Communauté française⁶⁸ relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination (12 décembre 2008) entend unifier dans un même texte l'ensemble des critères protégés décrits dans les trois lois fédérales précitées :

« Pour l'application du présent décret, on entend par :

1° « Critères protégés » : la nationalité, une prétendue race, la couleur de peau, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique, l'âge, l'orientation sexuelle, la conviction religieuse ou philosophique, un handicap, le sexe et les critères apparentés que sont la grossesse, l'accouchement et la maternité, ou encore le changement de sexe, l'état civil, la naissance, la fortune, la conviction politique, la langue, l'état de santé actuel ou futur, une caractéristique physique ou génétique ou l'origine sociale; »⁶⁹

⁶⁸ Appelée aujourd'hui Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

⁶⁹ MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, *Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination*, 12 décembre 2008, Article 3, 1°, p.975.

Par ailleurs, tout comme les lois fédérales le stipulent, ce décret introduit la dimension directe de la discrimination d'une part et la dimension indirecte d'autre part :

« 2° « Distinction directe » : la situation qui se produit lorsque sur la base de l'un des critères protégés, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre personne ne l'est, ne l'a été ou ne le serait dans une situation comparable ;

3° « Discrimination directe » : la distinction directe, à moins que, et uniquement dans les cas où le présent décret prévoit expressément cette possibilité dans le cadre du Titre II, cette distinction soit objectivement justifiée par un but légitime et que les moyens de réaliser ce but sont appropriés et nécessaires ;

4° « Distinction indirecte » : la situation qui se produit lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner, par rapport à d'autres personnes, un désavantage particulier pour des personnes caractérisées par l'un des critères protégés ;

5° « Discrimination indirecte » : la distinction indirecte, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens de réaliser ce but soient appropriés et nécessaires; »⁷⁰

Le terme de discrimination directe se réfère donc à des comportements directs dirigés vers un e individu e ou un groupe social qui fait l'objet de préjugés, tandis que le terme de discrimination indirecte se réfère à un ensemble de mesures, de règles, de pratiques apparemment neutres (intimement liées à la nature inconsciente des stéréotypes et des préjugés) qui ont pour effet de désavantager les personnes présentant un motif de discrimination. En opposition à la discrimination punissable, la loi la distingue des motifs de discriminations positives qui peuvent être légitimes, justifiées et justifiables.

Une dimension intersectionnelle

Ce qui nous semble intéressant avec l'union des critères protégés dans un même texte et la distinction entre la dimension directe et indirecte des discriminations, c'est qu'elles nous permettent d'introduire à la fois la notion d'intersectionnalité dans les rapports de pouvoir mais aussi la dimension systémique du racisme dans les structures institutionnelles.

Comme le signale UNIA qui agit au niveau fédéral, régional et communautaire :

« [Nous sommes] régulièrement confronté à des cas de discriminations en raison de la conviction religieuse ou philosophique. La législation [fédérale] antidiscrimination distingue les critères raciaux et convictionnels, mais dans la pratique la situation n'est

⁷⁰ Ibid., Article 3, 2° 3° 4° 5°.

souvent pas aussi claire. Plusieurs critères peuvent intervenir conjointement pour créer des discriminations multiples »⁷¹

Dès le début de cette étude, nous avons choisi, précisément pour cette raison, de définir la race comme catégorie sociale incluant la conviction religieuse : l'antisémitisme et l'islamophobie, quoi qu'ayant leurs caractéristiques spécifiques, relèvent tous deux d'un processus de racialisation et donc de racisme.

Par ailleurs, une personne ou un groupe de personnes peuvent subir de manière simultanée plusieurs discriminations : c'est ce qu'on appelle l'intersectionnalité⁷². A titre d'exemple grossier, être une femme noire pauvre, de plus de 50 ans, lesbienne et porteuse d'un handicap, c'est à la fois faire face aux discriminations liées à son genre, sa catégorie raciale, sa classe sociale, son âge, son orientation sexuelle et son handicap. Ce n'est pas une addition d'oppressions, mais plutôt une imbrication d'oppressions indissociables les unes des autres qui s'activent en fonction des situations et des contextes.

Dans l'enseignement, cette notion nous est utile car bien entendu, la question de la discrimination raciale n'est pas toujours exclusive. En effet, d'autres formes de discriminations peuvent s'imbriquer et s'articuler. Souvent, c'est la discrimination socioéconomique qui est mise en avant pour dénoncer les inégalités scolaires systémiques, et cela est scientifiquement tout à fait légitime et pertinent. La dimension genrée des discriminations dans l'enseignement est aussi régulièrement pointée du doigt, notamment en matière d'orientation dans certaines filières considérées comme masculine ou féminine. Néanmoins, il convient d'intégrer également la dimension raciale qui peut être un facteur déterminant de discrimination et d'inégalité. Il est important de penser ensemble l'articulation de tous ces facteurs, tout en intégrant la spécificité de chacun.

⁷¹ UNIA, *op.cit.*, p.18.

⁷² Cette notion est utilisée pour la première fois en 1989 par Kimberley Crenshaw, femme noire et juriste étatsunienne, qui entend critiquer les lois anti-discriminations des Etats Unis qui ne couvrent que soit le sexisme, soit le racisme et laissent donc les femmes noires sans protection. Avant elle, depuis la fin du 19ème siècle jusqu'aux mouvements afro-féministes des années 70, les femmes noires dénonçaient déjà cette réalité sans utiliser spécifiquement le terme d'intersectionnalité (leurs préoccupations n'étaient ni prises en compte par les mouvements antiracistes menés par les hommes noirs ni par les mouvements féministes menés par les femmes blanches des classes moyennes et supérieures). Au-delà du contexte propre aux Etats-Unis et aux femmes afro-américaines, cette notion est reprise par de nombreux groupes minorisés car elle peut aisément s'appliquer dans d'autres contextes historiques et sociaux.

Réussite et trajectoires scolaires : une question (aussi) raciale ?

En Belgique, et cela s'explique historiquement, il y a une surreprésentation des personnes racisées au sein des classes populaires (surtout dans les grandes villes). C'est donc le plus souvent par le prisme du facteur socio-économique que les chercheurs en sciences humaines et sociales ont expliqué la reproduction des inégalités scolaires, indépendamment du fait que les élèves étaient racisés ou non⁷³.

Mais au vu des constats dressés dans des recherches plus récentes et par différents acteurs institutionnels ou associatifs, le facteur socioéconomique n'expliquerait pas tout. Le facteur racial pourrait-il alors jouer un rôle dans les inégalités observées ?

Comme l'explique UNIA :

« Les élèves d'origine étrangère expérimentent dès le niveau de l'enseignement maternel des processus ségrégatifs qui pèsent sur la trajectoire scolaire de manière cumulative. Ils ont ainsi des parcours scolaires affectés par de multiples discriminations. Les taux de retard, de redoublement, les changements d'établissement, enfin la réorientation vers des formes d'enseignement secondaire dévalorisées comme l'enseignement qualifiant concernent plus les élèves non belges que les élèves belges. »⁷⁴

Il est parfois difficile d'objectiver les disparités raciales en matière de trajectoires et de résultats scolaires puisque la Belgique n'utilise pas de « statistiques ethniques » comme c'est le cas par exemple aux Etats-Unis. En effet, les données administratives de la FWB se basent exclusivement sur le critère de la nationalité, belge ou non-belge. Ce qui pose problème évidemment, c'est qu'un grand nombre d'élèves racisés sont de nationalité belge (dont une grande partie est née en Belgique), ce qui est un biais important pour saisir objectivement l'impact de la race sur les inégalités observées. Ainsi, pour analyser cette réalité, l'enquête internationale PISA de 2018⁷⁵ propose de distinguer les résultats entre les catégories « élèves natifs », « élèves immigrés 1ère génération » et « élèves immigrés 2ème génération »⁷⁶, catégories qui permettent de réduire partiellement le biais lié à la prise en compte exclusive de la nationalité :

⁷³ Cet abandon de la question raciale pour expliquer les inégalités scolaires s'inscrit dans le contexte des années 80, où l'instrumentalisation de la "culture" des "Autres" venait justifier les inégalités scolaires (c'est parce qu'ils viennent de "là" qu'ils ne réussissent pas).

⁷⁴ UNIA, *op.cit.*, p.94.

⁷⁵ Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves - PISA, est une étude menée par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs européens et des pays "développés" du monde. Les enquêtes sont menées tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans, sur des matières telles que les sciences, les mathématiques et la lecture.

⁷⁶ Même s'il est utile et préférable d'utiliser d'autres catégories que celle de la nationalité pour comprendre les mécanismes d'inégalités scolaires sur base de critères raciaux, l'usage des termes « origine étrangère » ou « issus de l'immigration » pose question et prend le risque de la confusion et de

Tableau 11 - Différences de scores moyens des élèves selon le statut par rapport à l'immigration
– PISA 2018

	Lecture	Mathématiques	Sciences
Élèves natifs	494 _(3,3)	508 _(3,1)	499 _(3,2)
Élèves immigrés de 2 ^e génération	467 _(6,1)	470 _(5,9)	459 _(7,3)
Élèves immigrés de 1 ^{re} génération	421 _(7,5)	452 _(7,4)	432 _(7,7)

77

Nous le voyons, les résultats obtenus par les « élèves natifs » sont meilleurs que les deux autres catégories, quel que soit la matière. L'enquête établit également qu'à niveau socio-économique égal, « l'élève natif » garde un avantage conséquent (écart de 23 points en moyenne) par rapport à un « élève immigré » qu'il soit de « 1ère ou 2ème génération ».⁷⁸

L'analyse de Dirk Jacobs, professeur de sociologie à l'ULB, va dans ce sens :

« L'effet de retard des élèves issus de l'immigration s'explique en grande partie par le fait qu'ils sont surreprésentés parmi les franges socio-économiques défavorisées. Mais même s'agissant d'enfants issus de milieux plus favorisés et parlant le français à la maison, "l'effet de l'origine migratoire ne disparaît pas. [...] Les élèves de première et deuxième générations continuent d'obtenir des résultats plus faibles, d'autant plus s'ils ne sont pas issus d'un pays européen » »⁷⁹

Il ajoute :

« En Belgique, l'écart de niveau entre les enfants issus de l'immigration et les autres est un des plus importants des pays industrialisés [...] Il est beaucoup plus marqué que chez des pays voisins accueillant des enfants issus des mêmes origines. Cela peut être identifié comme une discrimination institutionnalisée, non souhaitée mais bien réelle, liée à la ségrégation scolaire avec des écoles et filières dites "préférables" pour certains groupes. »⁸⁰

réactiver indirectement l'idée raciste qu'un belge d'« origine immigrée » ne serait pas vraiment un belge. L'expression fréquemment utilisée d'« origine ethnique » doit également être questionnée puisqu'elle relève du vocabulaire colonial. D'ailleurs l'« ethnique », dans le sens où le terme est utilisé, ne renvoie à aucune réalité du monde social.

⁷⁷ LAFONTAINE D. et al, « Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en FWB », *Université de Liège, aSPe*, Décembre 2019, p.43.

⁷⁸ Il est à noter que cet écart en FWB, à statut socio-économique égal, est nettement moins marqué que celui observé en Communauté flamande et en Communauté germanophone (le chiffre de cet écart double). Il est également moindre que la moyenne des résultats des pays de l'OCDE (d'un tiers). Cf. *Ibid.*, p.44.

⁷⁹ KIHHL H., « Discrimination : une école à deux vitesses », *Le Soir*, 15 juin 2020.

⁸⁰ *Ibid.*

Il s'agit donc bien d'une problématique structurelle et institutionnelle où la discrimination raciale s'articule bien souvent avec des discriminations liées à l'origine sociale (et même de genre sous certains aspects). Et c'est bien le fonctionnement propre au système éducatif belge, celui du quasi-marché scolaire, qui produit et reproduit ces inégalités structurelles :

« Le quasi-marché scolaire n'implique pas seulement une différenciation et une spécialisation des établissements scolaires selon les caractéristiques socio-économiques des élèves. Les chercheurs indiquent qu'il y a également une ethno-stratification à l'œuvre : le quasi-marché scolaire, le système d'orientations précoces en cascades reproduisent et renforcent les inégalités ethno-raciales. Par ailleurs, ces phénomènes produisent un effet de composition (c'est à dire l'effet produit par le regroupement d'élèves qu'il soit académique, socio-économique, ethnique) préjudiciable aux élèves d'origine étrangère. »⁸¹

Ces constats sont donc partagés par de nombreux observateurs, qu'ils soient institutionnels, associatifs ou chercheurs en sciences sociales. Mais comment concrètement dans la pratique, les acteurs de l'enseignement participent-ils à la production et reproduction des discriminations raciales ?

Cela s'expliquerait notamment par un mécanisme psychosocial : « l'effet Pygmalion »⁸². Appliqué au domaine de l'éducation, ce phénomène connu depuis longtemps désigne l'effet des attentes (souvent inconscientes) d'un enseignant sur les performances d'un élève. Ainsi :

« Une partie des enseignants ont tendance à prédire dès le début de l'année, consciemment ou inconsciemment, les résultats des élèves (sur base de conceptions stéréotypées de ce que sont de bons ou de mauvais élèves) et risquent, en se comportant de manière différente au cours de l'année, de les confirmer. Un exemple classique : [...] L'enseignant de maternelle observé affecte, en tout début d'année et de scolarité, les élèves à des tables spécifiques selon diverses informations (rencontre avec les parents, connaissance des frères et sœurs, apparence physique et vestimentaire, attitude en classe, etc.) et fournira un enseignement très différent aux différentes tables, renforçant ainsi les effets supposés. Les enseignants des années suivantes reproduiront cette affectation sur base des informations reçues de l'enseignant et de ces données objectivées que sont les résultats de l'année précédente. »⁸³

⁸¹ UNIA, *op.cit.*

⁸² Ce phénomène a été mis en lumière en 1968 par les psychologues américains Rosenthal et Jacobson qui ont décrit l'effet Pygmalion en détail dans cet article : ROSENTHAL R., JACOBSON LF., « Teacher Expectation for the Disadvantaged », *Scientific American*, vol. 218, n° 4, 1968, p. 19-23.

<https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED263/Rosenthal%20%26%20Jacobson%20Teacher%20Expectations%20for%20the%20Disadvantaged%201968%20SA.pdf>

⁸³ p. 49

D'après cette théorie, à la source de cette prophétie auto-réalisatrice se trouvent les croyances personnelles, les préjugés et les stéréotypes sociaux inconscients que certains enseignants portent sur un élève ou un groupe d'élèves.

Nous savons que dans le domaine scolaire, de nombreux clichés négatifs sont accolés aux élèves des milieux populaires notamment les garçons : paresse, manque de motivation, problèmes de discipline, etc. Qu'en est-il des différentes catégories raciales et quels impacts concrets cela a-t-il dans la trajectoire scolaire ?

Les stéréotypes diffèrent selon que l'élève soit perçu comme noir, asiatique, arabe, de l'Est, etc. ; et donc, cela n'aura pas les mêmes conséquences en matière de parcours scolaire⁸⁴. Proposons un petit florilège de stéréotypes racistes dans le domaine de l'éducation : « les noirs sont bêtes, lents et fainéants mais capables de travaux physiques », « les asiatiques (la figure du « Chinois ») ont la bosse des maths, travaillent dur et sont studieux », « les arabes sont des perturbateurs en classe mais de bons manuels », « les Roms ne veulent pas être scolarisés et donc ne sont pas motivés », etc.

L'ensemble de ces stéréotypes, qu'ils soient positifs ou négatifs, vont influencer les actions et les décisions des équipes éducatives.

Dans les plus petites classes, c'est le « postulat de l'éducabilité » qui est en jeu. En effet, cette notion développée par le pédagogue Philippe Meirieu tente de déconstruire l'idée répandue selon laquelle certains élèves seraient doués pour l'étude et d'autres pas :

« Le postulat d'éducabilité, autrement dit le postulat chez l'éducateur que toute personne dont il a la responsabilité possède toujours une aptitude à être éduquée et à progresser, se situe au fondement de l'acte éducatif.(...) Postuler que la personne à éduquer est éducable amène ainsi à reconnaître en elle un potentiel qui ne saurait se réduire à la fatalité des déterminismes, à la considérer comme relationnelle, en construction et perfectible »⁸⁵

Autrement dit, les stéréotypes sont une entrave au postulat d'éducabilité. En effet, partant du principe que l'origine sociale déterminerait les aptitudes cognitives des enfants, ceux et celles des classes populaires seraient moins aptes à apprendre que celles et ceux des classes moyennes et supérieures. De la même manière s'agissant des catégories raciales. Encore une fois, il est intéressant de revenir à l'imaginaire colonial

⁸⁴ Le genre aura également un impact fondamental. Une élève racisée ne se verra pas impactée de la même manière par la discrimination raciale que son homologue masculin. En effet, des stéréotypes propres à sa catégorie raciale et à son genre lui seront attribués (dimension intersectionnelle).

⁸⁵ TERRAZ T., DENIMAL A., « Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme », *Questions vives*, n° 29, 2018.

pour comprendre comment se rejouent les logiques inconscientes des représentations raciales en matière d'éducation. Voici ce qu'écrivait Jean Paul Harroy en 1944, dernier gouverneur général belge du Rwanda-Burundi, au sujet de l'éducabilité des populations colonisées :

« L'intelligence nègre comporte des bornes que toute l'habileté de l'éducateur ne peut franchir... Si l'aptitude du Noir à s'acquitter d'un travail cérébral est nettement inférieure à celle d'un Européen, dans le domaine de l'habileté manuelle et dans l'exercice des facultés d'observation, le nègre d'Afrique s'avère souvent l'égal du Blanc. Comme chauffeur automobile, comme ouvrier appelé à manœuvrer des machines même délicates... il peut devenir un auxiliaire de grande valeur. Aussi est-ce vers l'enseignement professionnel et technique que les autorités ont porté leurs principaux efforts... Un enseignement élémentaire se généralise dans toutes les colonies. Le plus souvent, comme au Congo belge, il est l'œuvre des missions religieuses. Déjà les résultats acquis sont d'importance. Mais l'œuvre n'est pas de celles que l'on termine en une génération. Le niveau intellectuel des indigènes africains vient seulement de commencer à subir une profonde évolution dont il est encore aujourd'hui difficile de prévoir l'ampleur et surtout les conséquences. »⁸⁶

Nous en conviendrons, ce discours ouvertement raciste est un peu daté et doit être contextualisé. Pourtant, au vu de la surreprésentation des élèves racisés dans les filières techniques et professionnelles, nous sommes en droit de nous interroger sur la persistance de ces stéréotypes hérités de la période coloniale et de sa matérialisation concrètes dans l'enseignement actuel (même si de toute évidence, ils ne sont pas formulés consciemment par les acteurs).

Dans la pratique, cette matérialisation se note à travers des sanctions disciplinaires plus sévères à l'égard des élèves racisés⁸⁷ mais aussi à travers les décisions des Conseils de classe en matière de redoublement et d'orientation.

Concernant ce dernier aspect, il est interpellant de constater la disparité des pratiques des écoles au moment des délibérations au mois de juin. Pour des matières non assimilées, certaines écoles imposent un redoublement automatique, d'autres permettent la présentation d'examens de passage parfois pour un nombre important de matières. La pondération entre le travail journalier et les examens est différente d'une école à l'autre, d'un niveau à l'autre. Mais même au sein d'une même école, il arrivera qu'un conseil de classe autorise un élève à représenter une session de 5 ou

⁸⁶ Textes extraits du chapitre Galerie de portraits dans l'ouvrage Zaïre 1885-1985, Bruxelles 1985 : <https://ligue-enseignement.be/lenseignement-public-au-congo-de-sa-creation-en-1946-a-lindependance-en-1960/>

⁸⁷ Cf. UNIA, *op. cit.*

6 examens alors qu'un e autre élève dans la même année, dans la même section redoublera d'office pour 2 échecs⁸⁸.

Comment alors expliquer ces décisions à géométrie variable quand les critères objectifs – des résultats scolaires, du parcours, des progrès, des projets de l'élève – ne suffisent plus à comprendre les motivations ?

« L'état de la littérature a montré la prégnance de certains stéréotypes et préjugés parmi les acteurs institutionnels de l'école, ainsi que leurs attitudes très contrastées à l'égard de leur population scolaire, selon l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre [...]ainsi que quelques effets d'interaction entre ces caractéristiques" .⁸⁹

Les constats et conclusions de Géraldine André, sociologue qui a réalisé une ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils de classe, abondent également dans ce sens :

« La distribution des attestations d'orientation scolaire repose [notamment] sur l'absence ou la présence d'affinités sociales [voire raciales] et symboliques des enseignants avec les élèves et leurs familles ; Ces affinités sociales sont perçues à travers une attestation du jugement des enseignants qui porte sur "la manière", c'est-à-dire le rapport au corps, au langage et à la culture scolaire, plus que sur les performances scolaires en elles-mêmes. C'est aussi en référence à l'image que les enseignants ont de leurs établissements, de sa population, de ses valeurs, que l'élève, son attitude et sa manière d'être, sont estimés et se voient délivrer une attestation bien spécifique » .⁹⁰

C'est ainsi que nous aurons plutôt tendance à voir dans les filières techniques et professionnelles considérées comme masculines (secteur de l'industrie, de la construction, etc.) de jeunes garçons perçus comme noirs ou arabes, et dans ces mêmes filières considérées comme féminines (secteur du textile, du service à la personne, etc.) des jeunes filles de ces mêmes catégories raciales.

Au vu de ces constats et dans la perspective de réduire l'inexorable reproduction des inégalités scolaires, ne serait-il pas nécessaire de sensibiliser sérieusement les acteurs de l'enseignement dès la maternelle sur les stéréotypes raciaux, au côté d'autres stéréotypes tels que ceux liés au genre et à l'origine sociale, dans une perspective intersectionnelle ?

⁸⁸ Nous avons pu le constater à la FAPEO, dans le cadre de l' « Opération SOS Recours » : www.fapeo.be/operation-sos-recours/

⁸⁹ *Ibid.*, p.159-160.

⁹⁰ ANDRE G., « Les tensions du jugement professoral. Ethnographie des décisions d'orientation dans les conseils de classe », *Education et formation*, Aout 2011, p.35.

La prise de conscience est indispensable mais ne suffira pas. Pour qu'un changement profond puisse opérer, il faudra que l'ensemble de la société, et les politiques en premier lieu, sortent du déni et se saisissent de cette problématique qui ne concerne pas seulement les victimes du racisme ordinaire et des discriminations raciales mais qui concerne avant tout chose celles et ceux qui les maintiennent.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons voulu, dans un premier temps, poser les termes de la discussion. En effet, il nous semblait nécessaire de s'entendre sur la notion de race comme catégorie sociale opérante mais aussi comprendre dans sa complexité la construction des stéréotypes et préjugés raciaux, processus social et culturel qui se dessine et impacte les individus dès la petite enfance. Ensuite, nous avons pris le parti de nous focaliser sur les manifestations du racisme à l'école, lorsque l'adulte en est l'auteur et l'élève, la victime. Le racisme est en effet avant tout un rapport de pouvoir. Nous avons ainsi montré à travers des exemples concrets que, même si des actes racistes pouvaient être posés de manière volontaire par certain·e·s adultes malveillant·e·s, c'est bien souvent de manière inconsciente et non intentionnelle que le racisme se manifestait dans l'enceinte de l'établissement scolaire. Cela pose donc une double difficulté : celle pour les victimes, de dénoncer les actes racistes puisqu'ils ne sont pas perçus comme tels par les auteur·e·s (et qu'elles sont dans un rapport de pouvoir élève-adulte défavorable) ; celle pour les auteur·e·s de prendre conscience de leurs attitudes qui rejettent bien souvent la faute sur la victime quand elle s'exprime, dans un mécanisme de déni. Nous avons ainsi montré en quoi ce déni individuel et collectif était constitutif du racisme. Nous considérons que ces manifestations du racisme sont le symptôme d'un mal plus grand, celui d'un racisme structurellement ancré dans la société, dont l'école, en tant qu'institution, n'est pas exempte. En effet, nous avons abordé la question des représentations raciales qui sont véhiculées dans l'enseignement à travers des supports éducatifs et pédagogiques, les fêtes célébrées à l'école et le (non) récit de l'histoire coloniale belge dans les programmes scolaires. Ces représentations raciales, héritées en partie de l'époque coloniale, ont également un impact concret sur les enfants et les jeunes : d'une part sur l'image de soi et donc sur leurs apprentissages, d'autres part en terme de discrimination. Ce dernier aspect se reflète notamment dans les décisions d'orientation dans les filières techniques et professionnelles, décisions qui sont influencées par ces représentations raciales, au côté d'autres représentations sociales (de classe sociale, de genre, de handicap, pour ne citer qu'elles).

Le racisme qui impacte les élèves racisé·e·s à l'école et dans l'enseignement, impacte indéniablement aussi leurs parents. En effet, les stéréotypes et préjugés racistes, surtout dans les petites classes, sont d'ailleurs plutôt dirigés en premier lieu à l'encontre des parents. On jugera ainsi les capacités, les comportements, les attitudes d'un·e jeune élève à l'aune de son éducation, de son appartenance familiale. Dans le cas des représentations raciales, on convoquera la « culture » des parents pour expliquer les difficultés d'apprentissage ou relationnelles des enfants.

Aussi, il n'est pas rare qu'un e enfant soit pris e à partie par son enseignant e à propos d'un goûter qui n'est pas « sain », d'une tenue non appropriée à l'activité proposée ou encore d'une attitude attendue dans la famille mais qui n'est pas celle attendue par l'école. Cela a pour conséquence de mettre l'enfant dans un « conflit de loyauté » :

« Le conflit de loyauté c'est un enfant qui entend à l'école un langage tellement différent de celui qu'il entend à la maison, qui a des habitudes à l'école tellement différentes de celles qu'il a à la maison, qu'inconsciemment, il bloque les apprentissages dans sa tête. Il ne rentre pas dans les apprentissages de peur de trahir son milieu, de peur de trahir ses parents, sa famille. »⁹¹

Cette réflexion est très vraie pour les enfants vivant dans des situations de précarité et de pauvreté mais elle peut être tout aussi valable concernant les enfants racisé e s et/ou allophones. Dans une perspective intersectionnelle, le conflit de loyauté lié à la catégorie sociale viendra s'articuler avec celui lié à la catégorie raciale, voire de genre. L'enjeu majeur réside donc dans la réciprocité et l'échange de reconnaissance mutuelle entre les parents et les acteurs scolaires pour que l'enfant cesse d'être tiraillé entre deux « mondes », et qu'il puisse s'investir dans son apprentissage. Et cela suppose un travail de fond de déconstruction des représentations sociales, raciales et de genre notamment en abandonnant l'image très ancrée dans l'institution scolaire du parent « démissionnaire »⁹² qui est souvent attribuée aux parents racisés et/ou des classes populaires et plus spécifiquement encore, aux mères. Aussi, il est indispensable que l'école mène une réflexion transversale en intégrant cette dimension dans le projet d'école et les plans de pilotage ou encore qu'elle se saisisse pleinement du Cours de philosophie et citoyenneté pour réfléchir à ces questions. Cela suppose également que les enseignant e s soient formé e s s en amont et qu'ils elles aient des outils pour en débattre. Il semble capital d'inviter et d'intégrer à la réflexion des acteurs extérieurs à l'école, comme les associations féministes et antiracistes.

L'institution scolaire n'est pas le seul acteur de l'école à devoir se remettre en question. Au sein des collectifs de parents, il est nécessaire d'être attentif à la place laissée aux personnes racisées. En effet, même dans les écoles qui présentent une mixité sociale et

⁹¹ Propos de Marie-Aleth GRARD, Vice-Présidente d'ATD Quart Monde sur Youtube: www.youtube.com/watch?v=yXy_5clbtXM

⁹² « La démission parentale désigne le désintérêt scolaire de parents critiqués pour ne pas suivre la scolarité de leur enfant ou ne pas s'en préoccuper davantage. Dans cette perspective, l'absence de rencontre avec les enseignants ou la non-participation à la vie scolaire est interprétée comme un signe de désinvestissement ou d'indifférence à l'égard de l'enjeu scolaire et de la réussite de l'enfant. Objectivement moins présentes dans les différentes instances d'échanges avec les enseignants et de représentation des parents d'élèves à l'école, les membres des familles populaires et/ou racisées risquent de conforter le préjugé relatif à leur manque d'investissement ou à leur résignation face à des difficultés scolaires qui s'accumulent » dans PERIER P., « Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat écoles/familles en question », in TOUPIOL G., *Tisser des liens pour apprendre*, éditions RETZ, octobre 2007, p. 95.
www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/pierre_perier_article.pdf

raciale importante, ce sont souvent les parents des classes moyennes et supérieures, qui sont par ailleurs aussi souvent des personnes blanches, qui représentent l'ensemble des parents de l'école, notamment au Conseil de participation. Ce n'est pas un problème en soi qu'il y en ait, la problématique réside plutôt dans la représentation systématique de ces catégories en tant que porte-parole. Rendre visible les préoccupations liées au racisme structurel, c'est aussi rendre visibles physiquement les personnes racisées et/ou des classes populaires, les laisser s'exprimer, les entendre, et même qu'elles soient représentées.

Cette étude s'inscrit dans un contexte et une époque où les enjeux liés au racisme semblent prendre une place de plus en plus grande dans les débats publics et politiques. Nous pouvons nous réjouir que les voix des personnes racisées, qui dénoncent depuis des décennies les discriminations raciales structurelles qu'elles subissent, cessent d'être invisibilisées et soient enfin (en partie) entendues. Néanmoins, cette visibilisation récente a pour corolaire d'en crisper certains, en premier lieu celles et ceux qui ont le pouvoir, qui s'enferment parfois dans un déni plus grand encore dès qu'on ose remettre en cause l'ordre social dans lequel ils tirent de toute évidence des avantages. Dans les extrêmes, le renforcement de la parole raciste en politique et dans les médias, ainsi que les mesures politiques qui entravent les droits des minorités raciales, sont aussi à penser dans ce contexte particulier. Dans cette atmosphère politique et sociale tendue, nous espérons humblement que cette étude, à sa petite échelle, aura pu faire prendre conscience de la dimension systémique du problème à toutes celles et ceux qui ont à cœur de défendre la justice sociale et l'égalité.

Très récemment, une Commission spéciale parlementaire a été chargée, avec le concours de dix experts, d'examiner le passé colonial belge. C'est un tournant politique majeur. Elle a ainsi rendu un rapport qui fait la lumière sur cette histoire dans une dimension intersectionnelle (dimension raciale, politique, culturelle, économique, de genre et de sexualité, etc.), son impact à long terme et les suites qu'il convient d'y réserver en termes de mémoire et de réparation⁹³. Dans cette même perspective, les universités belges se sont engagées à continuer le processus de décolonisation dans l'enseignement supérieur⁹⁴. Nous souhaitons que ce processus puisse également continuer de manière sérieuse dans l'enseignement obligatoire. C'est un premier pas

⁹³ Cf. CHAMBRE DES REPRESENTANTS, *Commission spéciale chargée d'examiner l'état indépendant du Congo et le passé colonial de la Belgique au Congo, au Rwanda et au Burundi, ses conséquences et les suites qu'il convient d'y réserver*, 26 octobre 2021.

www.lachambre.be/flwb/pdf/55/1462/55K1462002.pdf

⁹⁴ Cf. DECLERQ F., « Les universités belges s'engagent sur le chemin de la décolonisation », *Le Soir*, 27 octobre 2021.

<https://www.lesoir.be/403112/article/2021-10-27/les-universites-belges-sengagent-sur-le-chemin-de-la-decolonisation>

pour amorcer le changement individuel mais surtout collectif dans l'enseignement et plus largement, dans la société toute entière.

BIBLIOGRAPHIE

BLOGIE E., « Racisme en Belgique : sommes-nous dans le déni ? », *Le Soir*, 1er septembre 2018.

<https://plus.lesoir.be/176032/article/2018-09-01/racisme-en-belgique-sommes-nous-dans-le-deni>

DEMART S. *et al.*, « Des citoyens aux racines africaines : un portrait des Belgo-Congolais, Belgo-Rwandais et Belgo-Burundais », *Fondation Roi Baudoin*, Novembre 2017.

https://www.kbs-frb.be/fr/~/_media/Files/Bib/Publications/2017_Des-citoyens-aux-racines-africaines_FR.pdf

DERBAIX B., « Carte blanche: "L'école n'est pas raciste mais..." », *Le Soir*, 17 juin 2020.

<https://www.lesoir.be/307650/article/2020-06-17/carte-blanche-lecole-est-pas-raciste-mais>

DESWARTE E., « Catégorisation, stéréotypes et préjugés », *Psychologie sociale.com*, 2019.

<https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/theories/categorisation/5-categorisation-stereotypes-et-prejuges>

DORINE, « La représentation dans la littérature jeunesse : un manque de diversité qui pose problème », *Hypothèses*, 12 mai 2021.

<https://mondedulivre.hypotheses.org/8564>

FEDERATION WALONNIE-BRUXELLES, « Compétences terminales et savoirs communs en formation historique et géographique. Humanités professionnelles et technique », Bruxelles, 2014.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, « Déclaration de politique 2019-2024 ».

<https://www.codef.be/actualite/declaration-de-politique-communautaire-dpc-2019-2024/>

FRANCIS V., « Stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans et par les albums illustrés pour la jeunesse », *Revista Eletrônica de Educação*, vol.9, n°2, 2015, p.67-113.

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1227/406>

KIHL H., « Discrimination: une école à deux vitesses », *Le Soir*, 15 juin 2020.

<https://www.lesoir.be/307407/article/2020-06-15/discrimination-une-ecole-deux-vitesses>

LAFONTAINE D. et al., « Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en FWB », *Université de Liège, aSPe*, Décembre 2019.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2971>

LANSMETERS R. et al., « De l'urgence d'enseigner la colonisation belge », *Le Soir*, 28 janvier 2020.

<https://plus.lesoir.be/276052/article/2020-01-28/de-lurgence-denseigner-la-colonisation-belge>

LISMOND-MERTES A., « Décoloniser l'école », *Ensemble !*, n°95, décembre 2017.

<http://www.asbl-csce.be/journal/Ensemble95dossierantiracisme>

MAZOUZ S., *Race*, Anamosa, 2020.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, « Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques », Bruxelles, 1999.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25189&navi=296>

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE, *Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination*, 12 décembre 2008.

https://www.unia.be/files/Documenten/Wetgeving/D%C3%A9cret_relatif%C3%A0_la_lutte_contre_certaines_formes_de_discrimination.pdf

MOUREAUX F., « Définition : les stéréotypes et les préjugés », *Justus-Liebig Universität*, 2012.

<https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/sprx/frz/pers/moureaux/proj/seminar/g1-introduction/G1-stereotypes>

PACTE D'EXCELLENCE, « Avis n°3 du Groupe Central », 2017.

http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYK NCGHJ

PAREJA N., « L'inventrice de l'expression « fragilité blanche » détaille son concept », *Slate*, 26 juillet 2018.

<http://www.slate.fr/story/165092/fragilite-blanche-robin-diangelo-concept-sociologue-racisme-blanc-privileges>

RESEAU CANOPE, *Eduquer contre le racisme et l'antisémitisme : Stéréotypes et préjugés*, 2020.

<https://www.reseau-canope.fr/eduquer-contre-le-racisme-et-lantisemitisme/stereotypes-et-prejuges.html>

RESEAU PREVENTION HARCELEMENT, *Brochure « Quand un élève est harcelé par un adulte à l'école...Que faire? »*, septembre 2020.

<https://www.lerph.be/rph.php>

ROBERT M.T., « Père Fouettard, ma couleur de peau n'est pas un déguisement ! », *Analyse Bepax*, 18 décembre 2019.

<https://bepax.org/publications/pere-fouettard-saint-nicolas.html>

ROUSSEAU N., « Père Fouettard : à ne pas mettre à la portée des enfants », *Analyse Bepax*, 6 décembre 2018.

<https://bepax.org/publications/pere-fouettard-a-ne-pas-mettre-a-la-portee-des-enfants.html>

ROUSSEAU N., « Des parapluies usés pour entretenir l'ignorance blanche », *Analyse BePax*, 20 juillet 2020.

<https://bepax.org/publications/des-parapluies-uses-pour-entretenir-lrignorance-blanche.html>

TERRAZ T., DENIMAL A., « Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme », *Questions vives*, n° 29, 2018.

<https://journals.openedition.org/questionsvives/3409>

THIBAUT C., « Enseigner le passé colonial belge, une revendication en passe de devenir une réalité en Belgique ? », *Etude CNCD 11.11.11*, 17 février 2021.

<https://www.cncd.be/Enseigner-le-passe-colonial-belge>

TUERLINCKX E., « L'enseignement du passé colonial belge : les enjeux politiques de son inscription dans le référentiel de Sciences humaines pour le tronc commun en Fédération Wallonie -Bruxelles », *Mémoire de Master en sciences politiques, Université de Liège*, 2021.

<https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/12735>

UNIA, *Baromètre de la diversité : Enseignement*, 2018.

https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1210_UNIA_Barometer_2017_-_FR_AS.pdf

WHITLEY B., KITE M., *Psychologie des préjugés et de la discrimination*, De Boeck Supérieur, 2013.