MÉMOIRE VIVE

GUIDE PÉDAGOGIQUE
ENSEIGNANTS 4e-5e-6e
SECONDAIRE
2026



Avec le soutien
de la Fédération
Wallonie-Bruxelles

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Siège social : Rue de Pascale 8, 1040 Etterbeek
Site web : https://youbelong.world
Adresse mail : youbelong.world@gmail.com
Numéro d'entreprise : 1014.572.785
RPM : Bruxelles
IBAN : BE31 5230 8167 2055
Mise en page avec la participation de Aurélie Eloy et Majdouline Nider

Outil pédagogique : **Mémoire Vive**

You Belong ASBL : Claire Ataya, Ambre Badipi, et Jolan Goutier

Toutes nos publications sont téléchargeables sur notre site www.youbelong.world

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

TABLE DES MATIÈRES

1. **Introduction** 5
   - 1.1 Constat 5
   - 1.2 Cadre théorique 6
   - 1.3 Origine et cadre institutionnel du projet 7
   - 1.4 Méthodologie 7
   - 1.5 Pourquoi et comment enseigner la mémoire ? 8
   - 1.6 Impact de la mémoire dans la prévention des discriminations et du harcèlement 9

2. **Lien avec les programmes scolaires** 12

3. **Guide étape par étape** 13
   - 3.1 Appel à l'enquête 14
   - 3.2 Frise chronologique – Ligne du temps vivante 16
   - 3.3 Contextualisation historique : études de cas 19
   - 3.4 Lien entre la mémoire et la prévention contre le harcèlement 22
   - 3.5 Interview des aîné·es 27
   - 3.6 Mise en commun et restitution 29

4. **Annexes** 31
   - A Frise chronologique 31
   - B Étude de cas 1 : Les enfants métis 32
   - C Étude de cas 2 : Le procès de Suzanne Gaudry 35
   - D Glossaire 39
   - E Le triangle du harcèlement 54
   - F Activité de La ligne rouge 55
   - G Activité des Enquêteurs de discrimination 59
   - H Le questionnaire d'enquête 65

Introduction

Introduction : Fondements théoriques et pédagogiques d'une histoire plurielle

« La finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière. » [1]

1.1 Constat

L'enseignement de l'histoire en contexte scolaire se trouve aujourd'hui face à un **défi majeur :** concilier les programmes officiels, souvent structurés autour de grands récits nationaux et européens, avec la réalité sociologique des classes contemporaines. En Belgique, et plus largement en Europe, les manuels scolaires et les curricula ont tendance à privilégier une chronologie centrée sur l'État-nation, les relations diplomatiques et les conflits interétatiques principalement **limités à l'Occident**. Si cette approche offre des repères chronologiques essentiels, elle laisse souvent dans l'ombre les rapports de pouvoir, les mouvements migratoires et les héritages coloniaux qui **façonnent pourtant l'identité des élèves et de la Belgique actuelle**. Cette distance entre le récit scolaire et les histoires familiales des jeunes peut engendrer un sentiment de déconnexion et un manque d'implication, notamment chez ceux qui ne se reconnaissent pas dans les figures historiques et les récits qui leur sont présentés.

Ces constats n'impliquent pas de rejeter les savoirs établis et enseignés en Belgique, mais plutôt de les enrichir à travers la **mise en lumière de récits historiques invisibilisés.**

Les recherches récentes en didactique de l'histoire montrent que les élèves accordent davantage de sens aux apprentissages lorsqu'ils peuvent **établir des liens entre les connaissances historiques, leur propre expérience et les enjeux du présent.** Van Straaten, Wilschut et Oostdam (2016) montrent que la pertinence de l'histoire scolaire ne réside pas uniquement dans l'acquisition de connaissances sur le passé, mais dans la capacité des élèves à comprendre comment ce passé éclaire leur propre trajectoire et le monde dans lequel il·elles vivent. Loin de remplacer les savoirs disciplinaires, cette mise en relation favorise leur appropriation.
Ignorer cette dimension, c'est risquer de perpétuer involontairement une hiérarchie des mémoires où certains parcours sont valorisés tandis que d'autres sont tus.

1. (Décr. Comm. fr., 17 mai 1999, portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition, M.B., 30 juillet 1999)

Or, le silence sur des pans entiers de l'histoire, comme la colonisation, les migrations de travail ou les génocides du XXe siècle hors d'Europe, peut nourrir des incompréhensions mutuelles et renforcer les stéréotypes. Il s'agit donc, pour l'enseignant·e, d'opérer un **« décentrement » du regard** : non pas pour opposer les mémoires, mais pour les articuler dans un **récit commun plus inclusif.** Cette démarche répond à une **exigence citoyenne fondamentale** : permettre à chaque élève de comprendre **comment son histoire singulière s'inscrit dans la trame collective**, favorisant ainsi un sentiment d'appartenance partagé et une compréhension nuancée des enjeux contemporains. C'est dans cet espace de reconnaissance que se joue une partie de la **prévention des discriminations et du harcèlement scolaire**, souvent nourris par l'ignorance de l'autre et le sentiment d'exclusion.

1.2 Cadre théorique

Pour opérationnaliser ce décentrement, le projet *Mémoire Vive* s'appuie sur un corpus théorique issu des études postcoloniales et de la pédagogie critique. Nous allons citer une série de travaux qui ont inspiré et nourri la construction de ce projet et nous vous invitons à creuser plus profondément les sujets qui vous parlent, car nous n'en aurons malheureusement pas l'occasion ici.

Notre point de départ est le constat d'une « **violence épistémique** », concept théorisé par **Spivak (1988),** qui désigne les mécanismes par lesquels certains savoirs et certaines voix sont systématiquement marginalisés ou rendus inaudibles par les structures de domination. Dans le contexte scolaire, cela se traduit par l'absence de certains récits dans les programmes officiels. L'objectif n'est pas de substituer une vérité à une autre, mais de **rétablir une « écologie des savoirs** » (Santos, 2014) où la **pluralité des expériences humaines est reconnue** comme légitime.

Cette approche s'inscrit dans la continuité de la **« pédagogie des opprimés » de Freire (1970)**, qui postule que l'éducation ne peut être neutre : elle doit soit domestiquer, soit libérer. En invitant les élèves à enquêter sur leurs propres racines, on rompt avec le modèle « bancaire » de l'éducation (où le savoir est déposé "dans" l'esprit de l'élève) pour adopter une posture de **co-construction du savoir.** L'élève devient acteur·rice de son propre apprentissage, **validant ainsi son identité culturelle comme ressource pédagogique**. Cette dynamique rejoint les travaux de Fanon (1952) sur la construction identitaire, qui rappellent que la reconnaissance de son histoire est un préalable indispensable à l'émancipation psychique et sociale.

La dimension intersectionnelle est également centrale. Les travaux de hooks (1994) sur la pédagogie engagée soulignent l'importance de reconnaître les expériences vécues des élèves ainsi que les rapports de pouvoir liés notamment à la race, au genre et à la classe, afin de construire un **espace d'apprentissage inclusif, critique et émancipateur.** Enfin, le concept de « colonialité du pouvoir » de Quijano (2000) et la « pensée frontalière » de Mignolo (2011) offrent des outils pour analyser comment les structures hiérarchiques héritées de la colonisation continuent d'influencer nos perceptions actuelles. En classe, cela se traduit par une **analyse critique des sources** : qui écrit l'histoire ? À qui s'adresse-t-on ? Dans quel but ? Pourquoi ? Qui est absent de la conversation ? Cette grille de lecture permet aux élèves de décoder les mécanismes de production de l'histoire officielle et de valoriser les récits alternatifs et marginaux.

1.3 Origine et cadre institutionnel du projet Mémoire Vive

Le projet Mémoire Vive trouve son origine dans la dynamique impulsée par le Décret du 13 mars 2009 (modifié en 2017 et 2024) relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance. Conçu et développé grâce à un financement spécifique octroyé par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre des appels à projets de ce Décret, cet outil pédagogique répond directement à la mission fondamentale de transmission de la mémoire pour la compréhension du présent et la construction du futur. Il s'inscrit dans la volonté institutionnelle de fournir aux établissements scolaires des ressources concrètes permettant d'appréhender, d'analyser et de comprendre les mécanismes historiques ayant conduit à ces violences de masse, tout en perpétuant la mémoire par la valorisation des témoignages.

Ce guide opérationnalise plusieurs **objectifs centraux** du Décret « Mémoire », notamment la **promotion d'une citoyenneté responsable** et le **développement de l'esprit critique** auprès des jeunes générations. En transformant l'enquête familiale en une démarche historienne, Mémoire Vive favorise la **réflexion sur les valeurs démocratiques et la prévention des discriminations**, résonnant ainsi avec l'ambition du Décret de **lutter contre le harcèlement et l'exclusion** par la connaissance de l'autre. Plus qu'un simple recueil d'informations, ce projet constitue une activité structurée qui facilite l'accès à la documentation et propose une méthode active pour que les **élèves deviennent eux- mêmes acteur·rices de la transmission mémorielle, reliant leur histoire singulière aux grands enjeux collectifs reconnus par la Fédération Wallonie-Bruxelles.**

1.4 Méthodologie : L'enquête familiale comme outil de construction identitaire et de lien social

La méthodologie proposée repose sur l'enquête familiale, conçue comme un acte de « contre-histoire ». Pour les adolescents de 4e, 5e et 6e secondaire, période charnière

dans la construction identitaire, ce travail de recherche sur les aînés (parents, grands-parents ou autres) répond à un besoin de quête de sens et de reliance/appartenance (besoin profond d'ancrage). En recueillant des témoignages sur les migrations, les guerres, les résistances, les stratégies d'adaptation, les élèves transforment leur héritage intime en objet d'étude historique. Cette démarche s'aligne directement avec les compétences du programme d'Histoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui exige l'analyse critique de documents et la mise en perspective de faits historiques, ainsi qu'avec le cours de Philosophie et Citoyenneté, axé sur la réflexion éthique et les droits humains. Ainsi, le projet ne vise pas à remplacer les programmes d'histoire par des récits personnels. *Il propose une* ***démarche permettant d'incarner les contenus du programme à partir d'une enquête historienne rigoureuse.***

Concrètement, **l'élève ne subit plus l'histoire ; il la produit**. Il apprend à croiser les sources orales avec les repères chronologiques officiels (guerres mondiales, décolonisation, migrations), créant ainsi un **pont tangible entre le micro-récit familial et le macro-récit historique**. Ce processus favorise ce que l'on peut nommer une « **justice mémorielle** » : la reconnaissance publique de parcours souvent invisibilisés. En rendant visibles ces histoires dans l'espace de la classe, on valide l'identité de chaque élève et on enrichit la compréhension collective du passé belge et international.

Cette démarche rejoint les travaux de Van Doorsselaere (2025), qui montrent que les enquêtes historiques authentiques menées à partir du patrimoine local rendent les apprentissages plus signifiants que des approches exclusivement centrées sur le manuel scolaire. Lorsque les élèves produisent eux-mêmes des connaissances historiques à partir de sources proches de leur quotidien, iels développent une compréhension plus profonde des concepts historiques ainsi qu'un engagement accru dans la démarche historienne. Mémoire Vive transpose ce principe au patrimoine familial : les témoignages, objets, photographies et récits des aînés deviennent des sources historiques que les élèves apprennent à interroger, contextualiser et mettre en dialogue avec les connaissances scientifiques.

1.5 Pourquoi et comment enseigner la mémoire ?

Enseigner la mémoire répond à une nécessité fondamentale : permettre à chaque élève de se situer dans une **histoire collective dont iel est à la fois l'héritier·e et l'acteur·rice**. Loin de se limiter à la commémoration de faits passés, cette démarche vise à transformer le récit historique en un outil de compréhension du présent et de construction de l'avenir. En donnant une place légitime aux mémoires singulières, souvent invisibilisées dans les grands récits nationaux, on offre aux jeunes des clés pour décrypter les mécanismes d'exclusion et de discrimination qui perdurent aujourd'hui. La mémoire devient ainsi un vecteur d'émancipation : elle restaure la dignité des parcours individuels, favorise un

sentiment d'appartenance partagé et crée les conditions d'un vivre-ensemble apaisé, où la diversité des origines est reconnue comme une richesse commune plutôt que comme une source de division.

Pour opérationnaliser cette vision, l'enseignement de la mémoire exige une **pédagogie de la nuance et de l'empathie critique**, où l'enseignant·e agit comme un·e médiateur·rice entre le vécu intime et les faits historiques établis. Il ne s'agit pas d'imposer une vérité unique ni de hiérarchiser les souffrances, mais d'apprendre aux élèves à confronter les témoignages oraux à des sources externes, à contextualiser les événements (guerres, colonisation, génocides) et à identifier les silences de l'histoire. Cette approche repose sur la création d'un climat de confiance où la parole se libère sans jugement, tout en maintenant une rigueur méthodologique stricte. En passant de la posture de spectateur·rice à celle d'enquêteur·rice, l'élève développe son esprit critique et sa capacité à nommer les injustices, transformant ainsi la mémoire en un levier actif de citoyenneté responsable et de prévention du harcèlement scolaire.

1.6 Impact de la mémoire dans la prévention des discriminations et du harcèlement

La mémoire comme outil de prévention : Comprendre le passé pour mieux agir aujourd'hui

Le devoir de mémoire ne consiste pas uniquement à transmettre la connaissance d'événements passés. Il invite également à comprendre et à identifier les mécanismes humains, sociaux et institutionnels de violence qui ont rendu ces crimes possibles afin de mieux les reconnaître lorsqu'ils réapparaissent sous d'autres formes et à différentes échelles dans le présent.

Les crimes contre l'humanité, les génocides ou les persécutions ne surgissent jamais spontanément. Ils s'inscrivent dans des processus progressifs : désigner un groupe comme différent, diffuser des stéréotypes, banaliser les insultes, justifier les discriminations, isoler certaines personnes, détourner le regard lorsque les violences se multiplient. À chaque étape, des choix individuels et collectifs sont posés.

L'école est précisément un lieu où ces mécanismes peuvent être observés, compris et déconstruits. Bien qu'un conflit scolaire soit loin d'être un crime contre l'humanité, il est néanmoins possible d'identifier des logiques communes : la fabrication d'un « nous » opposé à « eux », l'exclusion d'un élève, la diffusion de rumeurs, l'humiliation publique, le rôle des témoins, l'effet du groupe ou encore la difficulté à intervenir lorsque la violence devient banale.

Comprendre ces mécanismes permet aux élèves d'apprendre que la violence collective ne sort pas de nulle part. Elle se construit à partir de comportements ordinaires du quotidien, presque invisible qui prennent de l'ampleur lorsque ceux-ci ne sont ni questionnés ni limités (un mot qui déshumanise, une plaisanterie qui humilie, une rumeur qui isole et un silence qui cautionne tout cela).

Le travail de mémoire prend alors tout son sens : Au-delà de la commémoration et de la transmission du passé, il vise à faire acquérir aux jeunes des grilles de lecture et d'analyse face aux phénomènes de domination, de discrimination et d'exclusion pour qu'ils comprennent mieux le monde qui les entoure et les relations qu'ils entretiennent avec les autres

Le fil rouge : l'Altérisation

Les événements historiques abordés ensemble en classe - qu'il s'agisse des chasses aux sorcières, de la Shoah, des violences coloniales ou d'autres crimes - se déroulent dans des contextes très différents. Pourtant, ils révèlent des mécanismes récurrents qui traversent les sociétés : la désignation d'un groupe comme différent ou menaçant, la diffusion de stéréotypes, la déshumanisation, la justification des inégalités, l'exclusion, la banalisation des violences et le silence des témoins. L'un des fils rouges à travers ces études de cas est donc la notion d'altérisation : le processus par lequel une personne ou un groupe est défini avant tout par sa différence et progressivement perçu comme un « autre » dont il faudrait se méfier, qu'il faudrait contrôler, violenter, exclure ou dominer. Cette altérisation peut viser des personnes en raison de toute autre caractéristique qui les distingue de la majorité (religion, apparence, origine ethnique, handicap, etc).

L'histoire montre que la déshumanisation constitue souvent une étape essentielle dans les processus de violence. Lorsque l'autre est dépouillé de son humanité pour être réduit à une étiquette, à un stéréotype ou à une caricature, il devient plus facile de justifier des paroles blessantes, des discriminations ou des violences à son encontre. C'est pourquoi la compréhension de ces mécanismes et le développement du sens critique sont des enjeux fondamentaux pour y faire face.

- Hier, on a dit : « Les Juifs sont une menace pour l'Allemagne », « Les Tutsi sont des cafards », « Les peuples colonisés sont des sauvages à civiliser », « Les femmes sont des sorcières ».

- Aujourd'hui, dans une école, cela peut ressembler à : « Les Juifs sont tous riches et contrôlent tout, donc on se méfie d'eux », « Les filles sont moins intelligentes que les garçons », donc on ne les prend pas au sérieux ; « Lui, il est handicapé, il ne comprend rien ».

Le mécanisme est identique : on colle une étiquette sur une personne. On efface son histoire, sa personnalité, ses rêves. On ne voit plus un être humain, on voit un stéréotype. Et dès qu'on ne voit plus l'humain derrière l'étiquette, tout devient possible. La moquerie devient « normale », l'exclusion devient « justifiée », et la violence devient acceptable. C'est le principe de **déshumanisation**.

Tous acteur·rices face au harcèlement - Gardiens du « vivre ensemble »

Le travail de mémoire vous ramène à votre responsabilité citoyenne. Faire mémoire, c'est aussi apprendre que chacun possède une capacité d'action. Les choix quotidiens de solidarité, d'écoute ou de soutien participent à construire une culture du respect des droits humains et du vivre-ensemble.

Quand vous refusez de propager une rumeur, quand vous incluez un élève isolé dans votre groupe, quand vous défendez quelqu'un parce que vous savez où mène la haine, vous résistez à votre niveau, contre des formes de violence.

L'histoire nous a montré que le silence est complice. À l'inverse, la bienveillance, l'empathie et l'inclusivité sont des actes de résistance. En comprenant comment la domination et la haine ont ravagé et continuent de ravager le monde, vous acquérez la responsabilité de construire, ici et maintenant, un espace où personne n'est réduit à une étiquette et malmené.

Comprendre les mécanismes du passé pour prévenir le harcèlement aujourd'hui, c'est essayer d'empêcher les crimes de demain. C'est ça, le vrai sens du « Vivre Ensemble ».

Liens avec les programmes scolaires : ancrage dans les programmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Le projet **Mémoire Vive** s'inscrit pleinement dans les finalités de l'enseignement de l'histoire et du cours de Philosophie et Citoyenneté en Fédération Wallonie-Bruxelles.

A. Compétences historiques

1. **Enquêter et Collecter :** Formuler des questions pertinentes et recueillir des sources primaires (témoignages, objets, photos) auprès de sa famille.
2. **Critiquer et Confronter :** Analyser la fiabilité d'un témoignage oral en le comparant avec des sources historiques externes (manuels, archives, données statistiques).
3. **Contextualiser et Relier :** Situer un parcours individuel dans les grands mouvements historiques (migrations, guerres, colonisation, décolonisation).
4. **Synthétiser et Raconter :** Construire un récit cohérent qui articule histoire familiale et Histoire collective.
5. **Acquérir des savoirs et concepts** : Mieux comprendre les XXe et XXIe siècles et développer un vocabulaire issu du droit, de la psychologie et de la sociologie.

B. Compétences citoyennes et philosophiques

1. **Reconnaître et Écouter :** Accueillir la parole de l'autre et valider la diversité des expériences vécues sans hiérarchiser les souffrances.
2. **Déconstruire les Préjugés :** Identifier les mécanismes d'altérisation, de stéréotypes et de discriminations (passés et présents) à travers les récits de vie.
3. **Nuancer et Débattre :** Comprendre que la mémoire est subjective et apprendre à discuter des interprétations du passé avec respect et esprit critique. *(Renforcement inspiré du BELvue)*
4. **Agir contre le Harcèlement :** Utiliser la compréhension de l'histoire pour identifier et rejeter les mécanismes de domination et d'exclusion dans le climat scolaire actuel.

C. Compétences de français

Communiquer une démarche : Présenter oralement et par écrit les résultats d'une enquête, en justifiant ses sources et en structurant son propos.

D. Décret Mémoire (2009)

Bien que ce soit un cadre législatif et non un programme scolaire *stricto sensu*, il impose à l'École de la FWB de travailler sur la transmission des mémoires des crimes de guerre, génocides et crimes contre l'humanité.

GUIDE ÉTAPE PAR ÉTAPE

Structure

ÉTAPE 1 : L'appel à l'enquête (10 min) **:** Les élèves doivent chercher un élément historique daté sur leur famille.

ÉTAPE 2 : La ligne du temps vivante (50 min) : Les élèves situent leurs récits familiaux sur une frise déjà marquée de repères historiques par l'enseignant·e (Première et Seconde Guerre mondiale, colonisation et indépendance du Congo, ...) créant un lien direct entre vécu intime et grands événements collectifs. La séance se cloture avec une conclusion claire des élèves.

ÉTAPE 3 : Contextualisation historique (2x50 min) : Cours simplifiés sur les notions de crime contre l'humanité et colonisation, associés à des études de cas ainsi que sur un glossaire de concepts associés (notamment crime de génocide, crime de guerre et faits de résistance).

ÉTAPE 4 : Lien entre mémoire et prévention au harcèlement : Cours sur le lien entre l'importance du devoir de mémoire et les crimes contre l'humanité pour prévenir le harcèlement scolaire en repérant les mécanismes de discrimination et en proposant des outils pour les contrer. À travers une ou deux activités en classe, les élèves peuvent approfondir ce sujet.

ÉTAPE 5 : Interview (travail à domicile) : Chaque élève réalise une interview (parent, grand-parent, proche), collecte objets, photos ou documents, et consigne ses découvertes dans un carnet de bord. Les élèves sont guidés par des questionnaires d'interview préétablis, et contextualise le récit historique avec trois sources fiables et pertinentes.

ÉTAPE 6 : Mise en commun et restitution (2 x 50 min de cours) : Chaque élève partage un élément de son enquête. Restitution au choix.

ÉTAPE 1 – L'APPEL À L'ENQUÊTE

Durée

15 à 20 minutes en fin de cours.

Le travail d'enquête est réalisé à domicile.

Description

L'enseignant·e demande aux élèves d'apporter un élément qui fait partie de l'histoire familiale au prochain cours.

Objectifs pédagogiques

Cette première étape vise à préparer les élèves à entrer dans une démarche d'enquête historique en les invitant à explorer leur histoire familiale. L'objectif n'est pas de vérifier des connaissances historiques, mais d'éveiller leur curiosité et de leur faire comprendre que chacun·e possède une histoire qui mérite d'être racontée et interrogée.

L'enseignant·e introduit le projet en expliquant que les élèves deviendront des « enquêteur·rices de mémoire ». L'idée est de valoriser leur rôle d'acteur·rice dans la construction du savoir historique et de favoriser leur engagement dès le début de l'activité.

Matériel

- Questionnaire d'entretien (Annexe H pg. 65)
- Carnet d'enquête
- Lettre explicative destinée aux familles (facultatif mais recommandé)

Points de vigilance

L'enseignant·e rassure les élèves. Iel rappelle qu'iels ne seront jamais évalués sur l'histoire de leur famille mais sur leur démarche d'enquête. Iel insiste sur le caractère volontaire de certains témoignages.

Chaque famille reste libre de ne pas répondre aux questions avec lesquelles elles ne sont pas à l'aise. Certaines histoires familiales peuvent être douloureuses ou inconnues.

L'enseignant·e veille à :

- ne jamais obliger un élève à partager un récit intime ;
- proposer une alternative lorsqu'aucun membre de la famille n'est disponible ;
- éviter toute hiérarchisation des mémoires ;
- rappeler que le respect de la confidentialité demeure essentiel

Déroulement

1. Présenter le projet

Pour cette première étape, il s'agit de trouver un premier élément qui relie l'histoire de leur famille à la grande Histoire. Un simple parcours migratoire (« arrivée en Belgique en 1989 de la Turquie »), une photographie ancienne, un objet conservé dans une famille ou un souvenir lié à un quartier peuvent constituer une porte d'entrée vers une histoire plus vaste. Il est important de préciser que le projet ne cherche pas à comparer les souffrances ou les mémoires mais à comprendre comment les histoires individuelles rencontrent l'Histoire collective.

2. Présenter la mission

Les élèves ont pour mission d'identifier une personne susceptible de leur donner un élément de leur histoire familiale.

Cette personne peut être :

- un parent ;
- un grand-parent ;
- un oncle ou une tante ;
- un ami proche de la famille ;
- toute personne significative avec laquelle l'élève entretient une relation de confiance et qui peut lui raconter son histoire familiale.

Iels sont invités à rechercher notamment un élément comme :

- photographies ;
- lettres ;
- objets ;
- cartes postales ;
- diplômes ;
- documents administratifs ;
- carnets ;
- tout objet permettant de contextualiser le récit.

En lien avec :

- une migration ;
- La vie avant une migration
- un déplacement ;
- une guerre ;
- une période coloniale ;
- un exil ;
- une résistance ;
- une discrimination ;
- un événement marquant de l'histoire familiale.
- une personne de la famille qui n'est plus vivante

Si aucun de ces thèmes n'est présent, une histoire liée au travail, à l'école, à un quartier ou à une tradition familiale constitue également une ressource pertinente.

→ **Attention : l'élément doit être daté (une date précise ou une période).**

L'objectif est de montrer que toutes les familles possèdent une mémoire historique.

Lorsque cela est possible, les élèves sont invités à photographier l'élément, surtout s'ils ne peuvent pas l'emmener en classe.

ÉTAPE 2 – LA LIGNE DU TEMPS VIVANTE

Durée

50 minutes

Description

Les élèves présentent leur élément et le situe sur une ligne du temps.

Objectifs pédagogiques

Cette activité permet aux élèves de situer leur histoire familiale dans une chronologie commune.

Elle constitue un premier pont entre la mémoire individuelle et l'histoire collective.

Les élèves découvrent que des événements historiques étudiés à l'école ont également influencé le parcours de nombreuses familles présentes dans la classe.

L'activité favorise également la prise de conscience de la pluralité des trajectoires qui composent aujourd'hui la société belge.

Matériel

- Grande frise chronologique (image ppt)
- Post-it
- Les éléments familiaux rapportés par les élèves

Points de vigilance

Tout au long de l'activité, l'enseignant·e adopte une posture de facilitateur·rice.

Il veille à :

- garantir un climat de confiance ;
- distribuer équitablement la parole ;
- reformuler sans juger ;
- éviter toute mise en concurrence des mémoires ;
- relier systématiquement les récits aux repères historiques.

Certains récits peuvent susciter des émotions importantes ou faire émerger des désaccords.

L'enseignant rappelle que :

- plusieurs mémoires peuvent coexister autour d'un même événement ;
- la mémoire n'est pas synonyme de vérité historique ;
- le travail de l'historien consiste précisément à confronter les récits aux différentes sources.

Cette précision constitue une excellente transition vers la séance suivante consacrée à la démarche historienne, à la critique des sources et à la contextualisation des témoignages.

Déroulement

1 – Découverte de la frise (10 minutes)

L'enseignant·e présente une frise chronologique déjà complétée par plusieurs repères. Celle-ci sert à donner des repères historiques à l'élève pour qu'iel puisse à son tour compléter avec les événements historiques pertinents à sa propre histoire. Nous conseillons aux enseignant·es de faire une frise par apport aux origines de leurs élèves.

Les événements historiques peuvent être par exemple : la deuxième guerre mondiale (génocide des Juifs, des Roms et Sinti d'Europe perpétré par le régime nazi), la signature du protocole avec l'Italie pour les travailleurs migrants, l'indépendance du Congo, le coup d'état au Chili, l'accord bilatéral entre la Belgique et le Maroc, le génocide des Tutsi au Rwanda,...

Une frise chronologique vierge est également présente en annexe, à remplir par quelques repères et à photocopier pour les élèves.



2 – Placement des récits (20 minutes)

Les élèves reçoivent un post-it sur lequel iels inscrivent :

- le prénom de la personne interrogée (ou un pseudonyme) ; une description brève de l'élément
- une description brève de l'événement associé
- la date approximative.

À tour de rôle, les élèves viennent placer leur histoire sur la frise et présenter leur élément.
L'enseignant·e accompagne chaque présentation par quelques questions ouvertes :

- Comment est-ce que l'élément est relié à ton histoire familiale ? Comment est-ce que l'élément est relié à la grande Histoire ? Quelles conséquences cet événement a-t-il eues ?

3 – Mise en relation (15 minutes)

Lorsque tous les récits sont placés, l'enseignant·e anime une discussion collective.
Quelques questions possibles :

- Quels événements reviennent le plus souvent ?
- Certaines familles ont-elles vécu le même événement de la même manière ou de manières différentes ?
- Observe-t-on plusieurs vagues migratoires ?
- Y a-t-il des liens entre plusieurs récits ?
- Quels événements connaissiez-vous déjà ?
- Lesquels découvrez-vous ?

L'objectif est d'amener progressivement les élèves à comprendre que les histoires familiales constituent des portes d'entrée vers les grands phénomènes historiques.

4 – Conclusion (5 minutes)

L'enseignant·e clôture l'activité en rappelant que l'Histoire est composée d'une multitude de trajectoires individuelles.
Les récits familiaux ne remplacent pas les connaissances historiques ; ils permettent de les incarner et d'en comprendre les dimensions humaines.
La séance suivante approfondira ces événements en apportant le contexte historique et juridique nécessaire à leur compréhension.

ÉTAPE 3 - Contextualisation historique - exercice

Description

Les élèves lisent une ou deux études de cas en lien avec le glossaire. Ce glossaire est à leur disposition pour comprendre les termes employés. Iels doivent repérer un maximum de concepts du glossaire qui résonnent avec la ou les étude·s de cas et expliquer comment le concept s'exprime dans le contexte.

Objectifs pédagogiques

Les élèves sont amenés à réfléchir aux notions de crime contre l'humanité, de boucs émissaire de responsabilité de l'État, à l'impact de la colonisation sur les mémoires familiales, aux silences de l'histoire et à la manière dont les sociétés reconnaissent ou ne reconnaissent pas les violences de leur passé.

Déroulement

1 – Introduction

L'enseignant·e explique aux élèves qu'iels vont travailler sur deux études de cas.

2 – Lecture collective et division par groupe

Les deux cas peuvent être lus à voix haute en classe (distribution de la lecture à l'appréciation de l'enseignant·e). Les élèves peuvent ensuite être divisés en groupe de quatre pour étudier ensemble un casus et le comprendre. exemple : la moitié de la classe révise le premier casus, et l'autre le second.

3 - Association des concepts du glossaire

Chaque élève d'un groupe doit identifier un concept du glossaire et l'écrit sur un post it. Les quatre élèves d'un même groupe doivent avoir quatre concepts différents, autrement dit un chacun·e.

Sur le post-it, iel écrit le titre de son casus et le concept sélectionné.

4 – Tableau

Quand le temps est imparti, chaque élève vient au tableau avec le glossaire en main. Il peut lire la définition du glossaire et ensuite expliquer pourquoi iel a choisi ce concept et comment il est relié à son casus. Les répétitions entre les groupes sont normales, le tout c'est d'essayer d'enrichir ce qui a été précédemment dit.

5 – Conclusion

Pour conclure, l'enseignant·e reprend les post-it placés au tableau et revient sur les principaux concepts apparus. L'objectif est de s'assurer que les élèves repartent de l'activité avec quelques connaissances claires[2].

Selon les concepts choisis par les élèves, l'enseignant·e peut par exemple faire ressortir les éléments suivants :

- Stéréotype – préjugé – discrimination : un stéréotype est une représentation généralisée d'un groupe ; un préjugé est un jugement porté sur une personne avant de la connaître ; ces représentations peuvent influencer la manière dont une personne est traitée et conduire à des discriminations.

- Bouc émissaire : en période de peur ou de crise, une personne ou un groupe peut être rendu responsable d'un problème complexe. Le procès de Suzanne Gaudry montre comment une personne particulièrement vulnérable peut concentrer sur elle les peurs et les accusations d'une société.

- Pensée critique – information sourcée : une accusation, une croyance ou une idée largement partagée ne constitue pas une preuve. Le cas de Suzanne Gaudry montre l'importance de distinguer ce que l'on croit, ce que l'on affirme et ce que l'on peut démontrer à partir de sources et de preuves.

- Colonisation – racisme : la colonisation n'est pas seulement l'occupation d'un territoire : elle instaure également des rapports de pouvoir politiques, économiques et sociaux. Dans le Congo colonial, la couleur de peau déterminait notamment la place et les droits accordés aux personnes. Les enfants métis ont été séparés de leur famille dans le cadre de cette organisation raciale.

- Crime contre l'humanité : il s'agit d'actes graves commis dans le cadre d'une attaque généralisée ou systématique contre une population civile. En 2024, la cour d'appel de Bruxelles a considéré que la séparation des enfants métis ne résultait pas seulement d'actes individuels, mais d'une politique organisée et soutenue par l'État belge, et a qualifié les faits de crime contre l'humanité.

- Justice – responsabilité – impunité : ce qui est légal ou décidé par une institution n'est pas nécessairement juste. Une institution peut elle-même participer à une injustice. La responsabilité permet alors d'identifier qui doit répondre des actes commis, tandis que l'impunité désigne la situation dans laquelle leurs auteurs ne sont ni jugés ni punis.

- Mémoire – silence – témoignage : l'histoire d'une injustice peut rester longtemps peu connue lorsque les victimes n'ont pas pu parler, que les archives sont difficiles d'accès ou que leur point de vue a peu de place dans le récit collectif. Les témoignages et les archives permettent alors de faire connaître des expériences longtemps invisibilisées.

- Histoire – devoir de mémoire : l'histoire cherche à comprendre le passé à partir de sources et de recherches, tandis que la mémoire concerne la manière dont des personnes ou des sociétés se souviennent et transmettent ce passé. (voyez page 8 - 1.5. pourquoi et comment enseigner la mémoire ?)

Il n'est pas nécessaire de reprendre l'ensemble de ces notions. L'enseignant·e sélectionne en priorité celles qui ont été placées au tableau et complète, si nécessaire, avec les concepts essentiels qui n'auraient pas été identifiés par les élèves.

2. Voir le Glossaire, ainsi que les études de cas Le procès de Suzanne Gaudry et Les enfants métis séparés de leur famille pendant la colonisation belge

ÉTAPE 4 - Mémoire et harcèlement scolaire

Avant d'introduire l'une ou les deux activités ci dessous, l'enseignant·e explique aux élèves que l'**étude des crimes du passé** ne sert pas uniquement à se souvenir, mais à **décrypter les mécanismes de violence** qui peuvent réapparaître sous d'autres formes. Iel précise que les génocides ou les persécutions ne surgissent jamais spontanément : ils sont le **résultat d'un processus progressif** où l'on désigne d'abord un groupe comme « différent », où l'on diffuse des stéréotypes, où l'on banalise les insultes et où le silence des témoins finit par cautionner l'exclusion. L'objectif est de faire comprendre que la **violence collective se construit** à partir de **comportements ordinaires du quotidien** qui, s'ils ne sont pas questionnés, prennent une ampleur dramatique.

L'enseignant·e introduit ensuite la notion **d'« altérisation » comme fil rouge** reliant l'histoire à la vie scolaire. Iel illustre ce concept en montrant comment, hier comme aujourd'hui, on colle des étiquettes sur les personnes (« Juifs », « Tutsi », « sauvages » ; « l'autiste », « la grosse », « le bizarre ») pour **effacer leur humanité et rendre la violence acceptable**. En réduisant l'autre à un stéréotype, on se donne la permission de l'humilier ou de l'exclure. L'enseignant·e souligne que **comprendre ce mécanisme** permet à chaque élève de devenir un **acteur de prévention** : refuser une rumeur, inclure un camarade isolé ou défendre quelqu'un sont des actes de **résistance** qui brisent le **triangle du harcèlement (voir schéma en annexe)** et construisent concrètement le « vivre-ensemble ».

Conclusion : Outiller les élèves à travers le travail de mémoire, c'est leur permettre d'**identifier ces mécanismes pour les déconstruire** avant qu'ils ne s'installent durablement. C'est leur apprendre à identifier les situations de domination, à **questionner** les préjugés, à comprendre les conséquences de leurs paroles et de leurs actes, et à reconnaître le rôle essentiel que chacun peut jouer pour interrompre une dynamique de violence. Développer une culture du vivre ensemble, de l'inclusion et du respect de la dignité humaine constitue ainsi une manière concrète de prévenir les violences d'aujourd'hui comme celles de demain.

Pour illustrer l'importance du travail de mémoire pour prévenir le harcèlement et s'armer contre les discriminations, nous proposons **2 activités** qui peuvent être effectuées en classe pour permettre aux étudiants d'**aller plus loin** dans leur compréhension des mécanismes évoqués plus haut.

Durée

15-20 minutes

Description

Une ligne est tracée au sol en classe et suite à une situation lue oralement par l'enseignant, les élèves se placent à gauche, à droite ou sur la ligne pour se positionner. Le positionnement des élèves doit établir si pour elleux la situation est acceptable ou non ou si elle dépend du contexte. Où est la limite entre la simple blague et le début de la violence et à quel moment cela bascule ? L'exercice permet de se questionner sur cela en classe ensemble.

Objectifs pédagogiques

Cette activité permet aux élèves

- de visualiser concrètement comment l'altérisation et la déshumanisation naissent et se déploient
- d'apprendre à identifier la limite entre la liberté d'expression et le harcèlement.

L'activité favorise l'esprit critique, la compréhension des mécanismes de harcèlement

Matériel

- un grand espace au sol (couloir ou classe dégagée)
- scotch de masquage (ou une craie) pour tracer une ligne au sol
- fiches de situations à lire en classe (en annexe)

Points de vigilance

Tout au long de l'activité, l'enseignant·e adopte une posture de facilitateur·rice.

Il veille à :

- Garantir un climat de confiance ;
- Contenir la classe (ex: limiter la parole durant l'exercice sauf au moment où les élèves sont appelés à répondre à une question qui leur est adressée)
- Garantir un respect entre les élèves malgré les sujets qui peuvent résonner avec des blagues ou des clichés véhiculés entre élèves (faire référence à la charte de bienveillance établie au début)
  Faire comprendre que la liberté d'expression, bien que droit fondamental, s'arrête là où commence la dignité de l'autre et ne peut pas justifier des paroles discriminantes ou des actes de harcèlement verbal

Déroulement

1 - Mise en place (5 minutes)

L'enseignant·e trace une ligne droite au sol avec le scotch.

- Un côté de la ligne est **« HUMOUR / LIBERTÉ D'EXPRESSION »**, l'enseignant·e l'écrit au tableau ou sur une feuille qu'il/elle place au sol
- L'autre côté est **« HARCÈLEMENT / VIOLENCE »** , l'enseignant-e l'écrit au tableau ou sur une feuille qu'il/elle place au sol

  L'enseignant·e explique aux élèves : *« Cette ligne est fragile. Elle sépare ce qui est acceptable de ce qui détruit. Votre mission est de placer des situations sur cette ligne en vous positionnant et de justifier pourquoi elles franchissent la limite. »*

2 - Le Jeu (10-15 minutes)

L'enseignant·e corrige ou nuance si nécessaire en s'aidant des explications en annexe et/ou en utilisant les concepts du glossaire s'il faut pour illustrer et nourrir le propos.

- S'ils pensent que c'est de l'humour ou des phrases acceptables, ils vont à gauche.
- S'ils pensent que c'est du harcèlement ou de la discrimination, ils vont à droite.
- S'ils hésitent ou pensent que ça dépend du contexte, ils se placent **sur** la ligne.

Après chaque déplacement, l'enseignant·e demande à 2 ou 3 élèves de justifier leur choix.

L'enseignant·e corrige ou nuance si nécessaire en utilisant les concepts du glossaire s'il faut pour illustrer et nourrir le propos.

Durée

25-30 minutes

Description

L'enseignant·e demande aux élèves de former des sous-groupes au sein desquels iels sont amené·es à lire, analyser puis à disséquer une situation de harcèlement ou de discrimination qu'iels restitueront ensuite au reste de la classe.

Objectifs pédagogiques

Cette activité permet aux élèves

- d'identifier les mécanismes d'alterisation et de discrimination
- de faire le lien entre une nouvelle situation et les notions apprises au préalable.
- de faire travailler leur sens critique en donnant leur avis, en se positionnant et en analysant une situation de discrimination
- de faire travailler l'intelligence collective via une analyse commune et des débats autour des discriminations et du harcèlement
- de reconnaître les mécanismes de harcèlement et de discriminations
- de trouver des pistes concrètes pour agir et lutter contre le harcèlement et/ou les discriminations

L'activité favorise l'esprit critique, la responsabilité citoyenne et la prévention du harcèlement scolaire et aux discriminations

Matériel

- une copie de la situation
- de quoi écrire
- une feuille

Points de vigilance

Tout au long de l'activité, l'enseignant·e adopte une posture de facilitateur·rice.

Iel veille à :

- garantir un climat de confiance ;
- Contenir la classe (ex: limiter la parole durant l'exercice sauf au moment où les élèves sont appelés à répondre à une question qui leur est adressée)
- Garantir un respect entre les élèves malgré les sujets qui peuvent résonner avec des blagues ou des clichés véhiculés entre élèves (faire référence à la charte de bienveillance établie au début);
- Éviter le colorblindness : Constater une différence est ok. Exclure, discriminer pour ça ne l'est pas. Bien faire comprendre que ce n'est pas la différence le problème mais les mécanismes d'altérisation et de discrimination qui en découlent (ex: c'est ok de reconnaître, de constater qu'il y a une fille dans un groupe de garçons mais ce n'est pas ok de l'insulter, de s'en moquer ou de la traiter mal parce qu'elle est est une fille)

Déroulement

1 - Placement de groupe et découverte de la situation (5 minutes)

L'enseignant divise sa classe en plusieurs groupes de 4 à 6 élèves.

L'enseignant·e distribue à chaque groupe une des trois situations de harcèlement ou de discrimination proposée dans le guide (voir annexe G) et chaque groupe la lit ensemble avant de l'analyser. S'il y a plus de groupes que de situations, plusieurs groupes peuvent travailler sur la même situation. Cela peut même enrichir la discussion lors de l'étape de restitution orale.

2 - Analyse en groupe (15 min)

Ensuite chaque groupe analyse les mécanismes de discrimination de leur situation et cherchent des pistes de solutions en répondant à ces 4 questions :

1. Identifiez le(s) type(s) de différence qui fait/font l'objet de discrimination en entourant celle(s) qui semblent correspondre à la situation
   ex: âge - origine ethnique/culturelle - genre - orientation sexuelle - handicap - physique/apparence - religion - autre :

2. Nommez le cliché, l'étiquette, le stéréotype dans cette situation qui efface l'individu/réduit la personne ex: il est étranger, donc il manque d'éducation

3. Identifiez les mécanismes et les actions qui posent problème : (les citer + nommer un processus du glossaire s'il peuvent)

4. Pistes pour contrer le harcèlement ou la discrimination qui a lieu ici : ne pas rire avec la/les personnes qui se moquent, prendre la défense de la victime, demander que l'enseignant intervienne,

Une personne du groupe se charge de noter les réponses et/ou de les restituer oralement ensuite.

3 - Restitution et mise en commun (5 min)

Une fois les questions répondues, un groupe se désigne (ou est désigné par l'enseignant si personne ne se désigne) pour restituer à l'ensemble de la classe la situation et leur analyse de la situation.

4 - Conclusion (5 min)

Pour clôturer, l'enseignant rappelle

- Le lien entre le harcèlement scolaire et les crimes de guerre et contre l'humanité de l'Histoire à travers les mécanismes d'altérisation et de discrimination.
- L'importance de comprendre les mécanismes de discrimination pour les identifier quand ils se présentent et s'en prémunir
- L'importance de tous se sentir concerné par la question du harcèlement et des discriminations et d'être en possession d'outils d'action concrets pour les prévenir et lutter contre

L'enseignant demande ensuite aux élèves de penser à 1-2 outils d'action que chacun s'engage à garder en tête s'il/elle se trouve face à une situation de discrimination ou de harcèlement

ÉTAPE 5 – Interview des aîné·es

Durée

Les élèves effectuent leurs interviews à la maison.

Description

Les élèves embarquent dans la démarche d'enquêteur·rices sur les récits familiaux. Une fois l'interview fini, iels trouvent 3 sources fiables et pertinentes croisant et contextualisant leur récit familial.

Objectifs pédagogiques

- Préparer les élèves à entrer dans une démarche d'enquête historique en les invitant à explorer leur histoire familiale
- Eveiller leur curiosité
- Leur faire prendre conscience que chaque histoire familiale mérite d'être racontée et interrogée et constitue une source précieuse pour comprendre le passé
- Croiser le récit familial avec des sources fiables et pertinentes.

Matériel

Carnet de bord et questionnaire d'interview en annexe.

Points de vigilance

Voir le questionnaire en annexe H.

Déroulement

1- Introduction aux élèves de la démarche d'enquête

Ce premier exercice invite les élèves à mener une enquête familiale et personnelle. Ils sont amenés à recueillir des récits liés à leur histoire familiale, notamment lorsqu'elle est marquée par des migrations, des crimes de guerre, des génocides ou des crimes contre l'humanité des XXe et XXIe siècles.

Pour ce faire, l'enseignant·e présente les élèves comme des **« enquêteur·rices de mémoire »**. Cette posture les place au cœur de la démarche d'investigation historique, valorise leur rôle d'acteurs dans la construction des savoirs et favorise leur engagement dès le début du projet.

L'enseignant·e explique que chaque élève va réaliser l'enquête en faisant passer un entretien d'environ 60-90 minutes à un·e aîné·e de leur famille au choix (parent, grand-parent, proche). La collecte de réponses, d'objets, de photos ou documents sera consignée dans un carnet de bord. Ce carnet de bord pourra ensuite être repris pour une évaluation ou pour la restitution.

Afin de guider les élèves et de leur faciliter la recherche tout en garantissant une démarche structurée, un **questionnaire d'entretien** est à fournir aux élèves pour qu'ils puissent s'entretenir avec un membre de la famille au choix et collecter les données utiles pour l'enquête. Il se trouve **en annexe.**

2 - Explication de la posture d'enquêteur·rices de mémoire

Les élèves sont invités à adopter une attitude d'enquête respectueuse, fondée sur :

- **une écoute active et sans jugement** : accueillir la parole, les silences, les émotions et le choix de ne pas répondre à certaines questions sensibles ;
- **une neutralité bienveillante** : favoriser un climat de confiance et une communication authentique ;
- **la clarification et la reformulation** : expliquer ou reformuler les questions lorsque cela est nécessaire afin de faciliter la compréhension de la personne interrogée.

3 - Explication de la méthodologie pour l'entretien (en possession du questionnaire d'interview en annexe)

- Choisis un aîné de ta famille à qui t'adresser et à qui poser tes questions d'entretien. Si possible, une personne de confiance et prête à parler d'elle-même et de votre histoire familiale ex: un parent, un oncle, une tante, un grand-parent,...
- Pose-lui les **6** questions de base.
- Ensuite dans la liste de questions supplémentaires, choisis-en **5** que tu juges les plus intéressantes, pertinentes et accessibles à demander à cet aîné afin d'approfondir l'enquête Consigne tes réponses et tes découvertes dans un carnet de bord assigné

4 - Croiser les sources pour contextualiser le récit historique

Les élèves trouvent **trois sources fiables et pertinentes** pour **contextualiser le récit** qu'iels ont récoltés. Ces récits personnels ont leur place dans l'Histoire mais se distinguent d'une véracité historique et méritent d'être replacés dans leur contexte pour mieux les comprendre. L'enseignant peut rajouter un devoir de contextualisation que l'élève rédige.

ÉTAPE 6 – Mise en commun et restitution

Durée

2 x 50 minutes (ou une demi-journée).

Description

Cette étape conclusive permet aux élèves de partager les résultats de leur enquête familiale et de formaliser le lien entre leur histoire singulière et la grande Histoire. Elle transforme le travail individuel de recherche en une production collective qui valorise la diversité des mémoires de la classe.

Objectifs pédagogiques

- **Valoriser la parole :** Offrir un espace d'expression où chaque récit est écouté et respecté.
- **Synthétiser :** Apprendre à structurer et à présenter une démarche de recherche (sources, contexte, conclusions).
- **Créer du lien :** Visualiser concrètement comment les trajectoires individuelles s'entrecroisent pour former le tissu social belge et mondial.
- **Ancrer les apprentissages :** Fixer les concepts historiques (migration, résistance, génocide) et civiques (lutte contre les discriminations) par la production concrète.

Matériel

- Supports de restitution choisis par les élèves (affiches, enregistrements, objets, supports numériques).
- Espace d'exposition dans la classe ou l'école.
- Grille d'évaluation (fournie dans la valise pédagogique).

Points de vigilance

Tout au long de cette étape, l'enseignant·e maintient le cadre de bienveillance établi dès le début du projet.

Il veille à :

Respecter le rythme : Certains élèves peuvent être émus lors de la présentation de leur histoire familiale. L'enseignant·e rappelle qu'il est possible de passer la parole à un camarade ou de présenter uniquement l'aspect historique sans entrer dans l'intime. **Éviter la comparaison :** Rappeler qu'aucune souffrance n'est supérieure à une autre et que chaque récit a une valeur égale dans la construction du collectif.
Gérer le temps : S'assurer que chaque élève ou groupe ait un temps de parole équitable. **Valoriser la démarche :** L'évaluation doit porter sur la qualité de la recherche, la contextualisation historique et la réflexion critique, et non sur la nature spectaculaire ou tragique du récit familial.

Déroulement

1 - Préparation des restitutions (20 minutes) Avant la présentation orale, l'enseignant·e rappelle que l'objectif n'est pas la performance théâtrale, mais la clarté du propos et la rigueur de la démarche. Les élèves finalisent leur support de restitution en veillant à inclure :

- L'élément historique découvert (objet, photo, récit).
- Le contexte historique global auquel il se rattache.
- Une réflexion personnelle sur le lien entre mémoire et prévention des discriminations.

2 - Formats de restitution proposés (au choix de l'enseignant·e) Pour s'adapter aux profils des élèves et aux dynamiques de classe, plusieurs modalités sont possibles :



Option A : Le musée vivant

La classe est aménagée en espaces d'exposition. Les élèves disposent leur objet ou leur affiche sur une table et accueillent leurs camarades (ou d'autres classes) pour leur présenter leur enquête en petit groupe. Ce format favorise l'échange direct et la prise de parole moins anxiogène.



Option B : La frise narrative interactive

Reprenant la frise chronologique de l'Étape 2, les élèves y ajoutent cette fois un résumé écrit de leur enquête (QR code vers un enregistrement audio, photo légendée, court texte). La classe parcourt la frise ensemble, s'arrêtant sur les périodes clés pour écouter les témoignages associés.



Option C : Le conseil de mémoire (débat mouvant)

Quelques élèves volontaires présentent leur récit devant le groupe. Après chaque intervention, l'enseignant·e lance une question transversale : « En quoi cette histoire éclaire-t-elle notre compréhension du harcèlement aujourd'hui ? ». Les autres élèves réagissent et tissent des liens entre les différents récits entendus.



Option D : La Capsule Mémoire (Numérique)

Si l'équipement le permet, les élèves produisent une courte vidéo (1-2 min) ou un podcast racontant leur découverte. Ces capsules sont montées en un film collectif projeté en classe, servant de base à une discussion finale.

3 - Synthèse collective et clôture (30 minutes) À l'issue des présentations, l'enseignant·e anime un temps de retour global pour dégager les enseignements majeurs du projet. Questions guides :

- Quels mécanismes d'exclusion ou de résistance avez-vous identifiés dans les histoires de vos aînés ?
- En quoi connaître ces histoires change-t-il votre regard sur vos camarades ou sur l'actualité ?
- Comment ce travail de mémoire peut-il influencer votre manière d'agir face à une situation de harcèlement dans l'école ?

L'enseignant·e conclut en rappelant que la mémoire n'est pas un archivage passif, mais un outil actif pour construire un avenir plus juste. Il peut inviter la classe à rédiger une « Charte du Vivre-Ensemble » inspirée des récits entendus, à afficher dans la classe.

ANNEXE A

Frise chronologique

Ma ligne du temps



ANNEXE B
ÉTUDE DE CAS 1

Les enfants métis séparés de leur famille pendant la colonisation belge
Une société organisée selon la couleur de peau

Pendant la colonisation belge au Congo, des enfants métis sont nés de relations entre des hommes européens et des femmes africaines. À cette époque, la société coloniale était profondément raciste. Les personnes blanches et les personnes noires n'avaient pas les mêmes droits ni la même place dans la société. Les enfants métis étaient considérés comme n'appartenant totalement ni au monde européen ni au monde africain.

Des enfants retirés à leur mère

Beaucoup de ces enfants ont été retirés à leur mère, sans son accord. Ils ont ensuite été placés dans des institutions religieuses, parfois à des centaines de kilomètres de leur famille. L'objectif était notamment de les éloigner de leurs origines africaines, de leur langue et de leur culture. Sur certains documents officiels, le père était déclaré « inconnu », même lorsque son identité était connue.

Cinq femmes demandent justice

Cinq femmes nées au Congo belge entre 1948 et 1952 ont décidé de poursuivre l'État belge. Elles demandaient que la justice reconnaisse que leur séparation avec leur mère n'était pas un simple malheur personnel, mais la conséquence d'une politique organisée par l'administration coloniale. En 2021, leur demande a d'abord été rejetée. Le tribunal estimait qu'il y avait prescription, c'est-à-dire que du temps s'était écoulé depuis les faits. Les cinq femmes ont alors fait appel. En Belgique, faire appel signifie demander à une cour supérieure de réexaminer entièrement l'affaire, comme si le procès recommençait depuis le début, afin de confirmer ou de modifier le premier jugement.

Une décision historique

Le 2 décembre 2024, la cour d'appel de Bruxelles leur a donné raison. La Cour a estimé que ces séparations n'étaient pas quelques actes isolés. Elles faisaient partie d'une politique organisée et soutenue par l'État belge. Les enfants étaient visés en raison de leur origine métisse. La Cour a qualifié ces faits de crime contre l'humanité et a condamné l'État belge à indemniser les cinq femmes.

"La Cour de cassation a rejeté vendredi le pourvoi introduit par l'Etat belge contre l'arrêt du 2 décembre 2024 prononcé par la cour d'appel de Bruxelles. L'Etat belge est définitivement condamné pour un crime contre l'humanité commis durant la période coloniale. L'Etat est condamné à indemniser civilement cinq victimes de la politique de ségrégation raciale et d'enlèvements forcés des enfants métis menée par la Belgique durant la période coloniale. L'arrêt du 2 décembre 2024, désormais définitif, est la première condamnation d'un Etat européen à indemniser des victimes de la colonisation"[1].

3. https://www.lesoir.be/748312/article/2026-05-22/proces-des-metis-du-congo-letat-belge-definitivement-condamne-indemniser-des

Réfléchir : que peut encore faire la justice ?

Reconnaître que la victime n'est pas responsable

Cette décision reconnaît officiellement que ces femmes n'ont pas seulement vécu une histoire familiale difficile. Elles ont été victimes d'une politique raciste menée par un État. Cette reconnaissance est importante. Elle permet de dire publiquement que ce qui leur est arrivé était injuste et qu'elles n'en étaient pas responsables.

Peut-on réparer une enfance volée ?

Une décision de justice ne peut pas rendre une enfance. Elle ne peut pas recréer une relation avec une mère, rendre une langue oubliée ou reconstruire exactement une identité familiale qui n'a pas pu se développer. Elle ne peut pas non plus effacer les blessures vécues pendant plusieurs dizaines d'années. La justice peut donc reconnaître une injustice sans être capable d'en supprimer toutes les conséquences.

L'argent peut-il réparer ?

La Cour a décidé que les cinq femmes devaient recevoir une indemnisation financière. L'argent peut aider matériellement. Il montre aussi que l'État reconnaît sa responsabilité. Mais une somme d'argent peut sembler très limitée face à une vie bouleversée. Peut-on vraiment donner une valeur financière à une enfance, à une famille ou à une identité perdue ?

Quelles autres réparations sont possibles ?

La réparation peut prendre plusieurs formes. L'État peut présenter des excuses officielles, ouvrir les archives, aider les personnes à retrouver leur famille, soutenir les victimes et leurs descendants ou mieux enseigner cette histoire à l'école. Il peut aussi créer des lieux de mémoire et faire connaître publiquement les témoignages des personnes concernées. Les réparations peuvent donc être matérielles, mais aussi symboliques, historiques et éducatives.

Sommes-nous responsables des actes du passé ?

Les dirigeants et les fonctionnaires de l'époque ne sont plus au pouvoir. Les citoyens belges d'aujourd'hui ne sont pas personnellement coupables de ce qui s'est passé. Mais l'État belge existe toujours. Peut-on considérer qu'un État doit assumer les conséquences de ses anciennes politiques, même lorsque plusieurs générations ont passé ? Il faut ici distinguer deux idées : être personnellement coupable et accepter une responsabilité collective ne sont pas forcément la même chose.

Pourquoi cette histoire est-elle restée silencieuse ?

Il a fallu plusieurs dizaines d'années pour que cette histoire soit largement connue. Certaines personnes n'avaient pas accès aux archives. D'autres ne connaissaient pas leur histoire familiale ou ne se sentaient pas capables de parler. Pendant longtemps, la colonisation a aussi été racontée principalement du point de vue de la Belgique. La parole des personnes colonisées et de leurs descendants avait moins de place. Cela pose une question importante : qui décide des histoires qui méritent d'être racontées et enseignées ?

Qu'est-ce qu'un crime contre l'humanité ?

Retrouve la définition de crime contre l'humanité dans le glossaire.

Une justice tardive est-elle encore utile ?

La justice est arrivée très tard dans la vie de ces femmes. Elle ne peut plus changer leur enfance. Pourtant, elle peut établir les faits, écouter les victimes, nommer une violence et obliger l'État à répondre de ses actes. Elle peut aussi modifier la manière dont une société comprend son passé. Une décision de justice ne change donc pas ce qui s'est passé. Mais elle peut changer la place donnée aux victimes dans l'histoire collective.

La question centrale

Lorsqu'une injustice ne peut plus être effacée, que faut-il faire pour rendre la réparation la plus juste possible ?

Sources:

- **Lire l'arrêt :** Bruxelles, 2 décembre 2024, R.G. n° 2022/AR/262.
- Feyt, B. et K. M., « L'État belge coupable de crime contre l'humanité ? Cinq femmes métisses arrachées à leurs familles sous le Congo belge demandent réparation », 14 octobre 2021.
- Rankin, J., « Court ruling on Belgium's conduct in colonial Africa hailed as turning point », *The Guardian*, 12 janvier 2025.
- Ricœur, P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, 2000
- Vervoort, J., « La Belgique face à son passé colonial : l'affaire des enfants métis et la qualification de crime contre l'humanité », *La Revue des droits de l'homme* [En ligne], 2023, n° 23, 2023.
- G. Ajabu Mastaki et Cr. Kabula Wa Kalumba, « Un pas vers la reconnaissance des injustices coloniales ? », *Cahiers de l'EDEM*, janvier-février 2025 https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/juri/cedie/news/ajabu-mastaki-kabula-wa-kalumba-jan-fev2025.

:

ANNEXE C

ÉTUDE DE CAS 2

1.Le procès de Suzanne Gaudry

La Belgique en 1652

La Belgique n'existe pas encore. Elle sera officiellement créée en 1830. La région d'Oudenaarde, où vit Suzanne Gaudry qui sera tuée pour sorcellerie, fait partie des Pays-Bas espagnols, gouvernés par la monarchie espagnole. La religion occupe une place centrale à cette époque et les superstitions nourrissent les peurs et la méfiance du peuple : l'existence du Diable, des maléfices et des sorcières est prise au sérieux par une grande partie de la population et des autorités.

Une société très inégalitaire

Les femmes ont beaucoup moins de pouvoir que les hommes à cette époque. Les femmes pauvres, âgées ou isolées sont particulièrement vulnérables. La justice est aussi très différente : les personnes accusées sont moins protégées et la torture peut être utilisée légalement pour obtenir des aveux.

Qui est Suzanne Gaudry ?

Suzanne est une femme âgée, pauvre et illettrée, partiellement aveugle et sourde. Sa tante ayant déjà été exécutée pour sorcellerie, elle est elle-même suspectée. Elle est accusée de pratiquer la magie, de participer à des « sabbats » et d'avoir tué un cheval en jetant un sort.

Le procès

Suzanne avoue d'abord avoir rencontré le Diable et pratiqué la magie. Mais elle se rétracte rapidement : « Je ne suis pas une sorcière. » Aucune preuve matérielle ne confirme les accusations. Les juges considèrent pourtant une marque sur son corps comme une « marque du Diable ». Suzanne est torturée et finit par avouer sous la souffrance, avant de se rétracter à nouveau. Le 9 juillet 1652, **sans preuve réelle de sorcellerie**, elle est condamnée à être étranglée puis brûlée.

2.Le procès de Suzanne Gaudry et les boucs émissaires

Qu'est-ce qu'un bouc émissaire ?

Lorsqu'une société traverse une période de peur ou de crise, elle peut chercher un responsable. Une personne ou un groupe devient alors le « bouc émissaire » sur lequel sont projetées les peurs et les frustrations. Le principe du bouc émissaire rentre dans le processus d'altérisation qui consiste à percevoir une personne ou un groupe comme un « autre » dont il faudrait se méfier, qu'il faudrait contrôler, violenter, exclure ou dominer.

Pourquoi cherchons-nous des responsables ?

Les maladies, les catastrophes ou les crises sont parfois difficiles à comprendre.
Désigner un responsable donne une explication simple à une situation complexe.

La théorie de René Girard

Le sociologue René Girard explique que lorsqu'un groupe connaît de fortes tensions, désigner un ennemi commun peut temporairement réunir ses membres. L'exclusion du bouc émissaire permet alors au groupe de retrouver une certaine unité.

Suzanne comme bouc émissaire

Au XVII^{e} siècle, les sorcières peuvent être accusées d'expliquer des maladies, de mauvaises récoltes ou la mort d'animaux. Suzanne est particulièrement vulnérable : elle est âgée, pauvre, illettrée et sa famille est déjà associée à la sorcellerie.

Prêts à tout pour nourrir des croyances : quand tout devient une preuve

Une fois Suzanne considérée comme sorcière, presque tout peut confirmer cette idée : ses contradictions deviennent suspectes et une marque sur son corps devient une « marque du Diable ». On ne cherche plus seulement la vérité : on cherche à confirmer ce que l'on croit déjà.

Et aujourd'hui ?

Le mécanisme du bouc émissaire existe encore. En période de crise, des migrants ou des minorités peuvent par exemple être présentés comme responsables de problèmes économiques ou sociaux.

Le rôle des réseaux sociaux

Les réseaux sociaux accélèrent la diffusion des rumeurs et des accusations. Une personne peut rapidement être réduite à une accusation et subir rejet, harcèlement ou atteinte à sa réputation.

3.Le droit est-il toujours juste ?

Égalité et équité

Dans un État de droit, chacun doit être égal devant la loi. Mais être juste signifie aussi tenir compte des circonstances particulières de chaque situation.

Sommes-nous réellement égaux face à la justice ?

Les personnes qui connaissent leurs droits ou disposent de davantage de moyens peuvent parfois mieux se défendre. La pauvreté et la situation sociale peuvent donc créer des inégalités face à la justice.

Les préjugés peuvent-ils influencer la justice ?

Oui. À l'époque de Suzanne, les croyances religieuses, les préjugés envers les femmes et la peur de la sorcellerie influencent la manière dont elle est jugée. Aujourd'hui encore, des recherches montrent que des préjugés et discriminations peuvent influencer certaines étapes du système judiciaire.

Le droit peut-il devenir injuste ?

Le droit peut protéger les personnes grâce à l'égalité, aux droits de la défense et à la recherche de preuves. Mais une institution juridique peut aussi produire des injustices lorsqu'elle est influencée par les préjugés et les rapports de pouvoir.

Existe-t-il encore des « chasses aux sorcières » ?

Après les attentats de Paris et Bruxelles

Après les attentats de Paris (2015) et Bruxelles (2016), des personnes musulmanes ont parfois été rendues collectivement suspectes ou associées au terrorisme en raison de leur religion. La peur provoquée par les attentats a ainsi pu renforcer l'islamophobie.

Pendant la pandémie de Covid-19

Au début de la pandémie, des personnes asiatiques ont été rendues responsables de la propagation du virus en raison de leur origine. Dans plusieurs pays, cette association entre origine asiatique et Covid-19 a entraîné insultes, discriminations et agressions.

Un mécanisme qui peut se répéter

Il ne s'agit évidemment plus de procès pour sorcellerie. Mais une personne peut encore être présentée comme dangereuse, subir une accumulation d'accusations et devenir le symbole de tensions qui la dépassent.

Quel rapport avec Suzanne Gaudry ?

Les situations sont très différentes. Le parallèle porte sur un mécanisme : la construction d'une personne comme figure menaçante autour de laquelle se concentrent les peurs et les conflits d'une société.

Pourquoi le droit est-il important ?

L'une des fonctions du droit est précisément d'empêcher qu'une accusation collective suffise à condamner quelqu'un : il doit garantir des preuves, des droits de défense et l'égalité devant la justice.

Sources :

Archives nationales. (2018, 19 février). Présumées coupables, du XIVe au XXe siècle : La sorcière. Musée Criminocorpus. Récupéré le 3 août 2026, sur criminocorpus.org

Batiffol, H. (1975). Significations de l'égalité pour la philosophie du droit. Dans J. Florence, A. De Waelhens, G.-G. Granger, J. Schotte, M. Mahieu, & J. Van Drooghenbroeck (Éds.), Dialogues en sciences humaines (p. 132–145). Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles. doi.org

Bulard, M. (2026, 3 février). France. Rima Hassan, nouvelle sorcière. Orient XXI. https://orientxxi.info/France-Rima-Hassan-nouvelle-sorciere

Epanessence. (2025, 1 octobre). Bouc émissaire et psychologie : le sacrifice chez Girard. https://epanessence.com/bouc-emissaire/

Henni, M. (2024, 10 février). Rima Hassan: au feu la sorcière palestinienne ! Libre Journal. https://librejournal.fr/article/rima-hassan-au-feu-la-sorciere-palestinienne/

Kramer, H., & Sprenger, J. (2001). The Malleus Maleficarum (M. Summers, Trad.). Dans L. Di Caprio & M. E. Wiesner-Hanks (Éds.), Lives and Voices: Sources in European Women's History (p. 224–226). Houghton Mifflin. (Œuvre originale publiée en 1486). https://is.muni.cz/el/phil/jaro2017/HIA107/um/Carodejnice.pdf

Là-bas si j'y suis. (2026, 2 avril). Rima Hassan : chasse à la sorcière en bande organisée. https://la-bas.org/newsletter/rima-hassan-chasse-a-la-sorciere-en-bande-organisee

Mémeteau, G. (2001). La protection de principe par l'État des personnes les plus faibles et les plus vulnérables : libres propos. Éthique publique, 3(1). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2614

Observatoire des inégalités. (2026, 2 janvier). La justice est-elle juste ? https://www.inegalites.fr/La-justice-est-elle-juste

Unger, M. (2023, 1 février). Understanding the Trial of Suzanne Gaudry in 1652 France [Analyse de source primaire]. Course Hero. coursehero.com

Un trabajo tartamudo. (2022, 10 mars). Martha Rampton on «European Magic and Witchcraft». Récupéré le 3 août 2026, sur https://untrabajotartamudo.wordpress.com/2022/03/10/martha-rampton-on-european-magic-and-witchcraft/

Vertommen, R. (s. d.). La Belgique des Quatre Vents : SORCIER(E)S. Aperçus sur la sorcellerie en Flandre. La Belgique insolite et occulte. Récupéré le 3 août 2026, sur blogspot.com

ANNEXE D

Glossaire

I. Droit et justice

Crime de génocide

- **Définition**

Le génocide est le crime consistant à commettre certains actes dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux en tant que tel. Cette définition figure à l'article II de la **Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide** du 9 décembre 1948 et est reprise à l'article 6 du **Statut de Rome de la Cour pénale internationale**.
Le génocide est généralement considéré comme **le crime le plus grave du droit international**, car il vise l'anéantissement même de l'existence d'un groupe humain.

- **Pour aller plus loin**

Un génocide ne surgit jamais du jour au lendemain. Il est souvent précédé par des années de propagande, de déshumanisation, de discriminations et de politiques qui présentent un groupe comme une menace, un obstacle ou une population dont l'existence même devrait disparaître. Reconnaître un génocide est également un enjeu politique : certains États refusent encore aujourd'hui de reconnaître certains génocides afin d'éviter d'assumer leur responsabilité historique.

- **Exemple**

Le génocide des **Juifs (Shoah), des Roms et Sinti** perpétré par le régime nazi entre 1939 et 1945 trouve ses racines dans une idéologie raciale et un antisémitisme virulent qui ont imprégné l'Europe pendant des siècles. Les nazis ont systématisé cet antisémitisme et cet antitziganisme pour justifier l'exclusion, puis l'extermination industrielle de ces populations jugées « inférieures » ou « dangereuses » pour la pureté du sang allemand. Dès 1933, les Juifs sont progressivement exclus de la société et privés de leurs droits, notamment avec les lois de Nuremberg de 1935. Pendant la Seconde Guerre mondiale, les persécutions s'intensifient avec les ghettos, les déportations, les fusillades de masse et, à partir de 1941-1942, la mise en œuvre d'un processus d'extermination systématique. Environ six millions de Juifs ont été assassinés pendant la Shoah ainsi que plusieurs centaines de milliers de Roms et de Sinti. Ce double génocide, rendu possible par une bureaucratie moderne et la passivité complice de nombreuses sociétés européennes, illustre la volonté nazie de redessiner la carte démographique du continent par la suppression physique de groupes entiers.

Le génocide de **Srebrenica** en 1995 s'inscrit dans le contexte violent de l'éclatement de la Yougoslavie et de la guerre de Bosnie-Herzégovine. Dans ce conflit opposant Bosniaques, Serbes et Croates, les forces serbes de Bosnie, soutenues par Belgrade, ont mené une politique de purification ethnique visant à créer un territoire serbe homogène. La zone de Srebrenica, érigée en « zone protégée » par l'ONU mais insuffisamment défendue, a été encerclée puis prise par l'armée du général Ratko Mladić. Les historiens et les tribunaux internationaux établissent que ce massacre de plus de 8 000 hommes et adolescents bosniaques résulte directement de cette stratégie de guerre et de la volonté d'éliminer la présence musulmane dans cette région, dans un climat d'impunité favorisé par l'inaction internationale.

Le génocide des Tutsi au **Rwanda** en 1994 ne peut être compris sans son contexte colonial. Sous la colonisation allemande puis surtout belge, les autorités ont renforcé et figé les catégories « Hutu » et « Tutsi », notamment par l'introduction des cartes d'identité ethniques à partir des années 1930. Les autorités coloniales ont d'abord favorisé les Tutsi dans l'administration avant de soutenir progressivement les élites hutu à la fin de la période coloniale, contribuant à accentuer les divisions entre les groupes. De nombreux historiens considèrent aujourd'hui que ces politiques coloniales ont joué un rôle majeur dans les conditions ayant rendu possible le génocide de 1994, sans pour autant en être la seule cause.

- **Génocide en cours**

Depuis des décennies, la population palestinienne de **Gaza** vit sous occupation, blocus et violences meurtrières de l'armée israélienne. C'est dans ce contexte que, le 7 octobre 2023, le Hamas, groupe armé palestinien condamné par la Belgique et les puissances occidentales, attaque Israël faisant environ 1 200 morts. Israël riposte alors en lançant sur Gaza une offensive d'une ampleur sans précédent. En septembre 2026, plus de 73 000 Palestiniens, dont plus de 21 000 enfants, ont été tués par Israël. La population a subi des bombardements massifs, un siège coupant l'accès à l'eau, à la nourriture et aux soins, ainsi que le déplacement forcé de sa quasi-totalité. En janvier 2024, la Cour internationale de Justice, plus haute juridiction de l'ONU estime qu'il existe un risque plausible de génocide et ordonne à Israël des mesures d'urgence pour le prévenir.

En septembre 2025, une Commission d'enquête indépendante de l'ONU est allée plus loin en concluant qu'Israël avait commis un génocide, relevant notamment les actes commis et les déclarations de responsables israéliens pour établir l'intention génocidaire[4]. Une conclusion également partagée par Amnesty International et Human Rights Watch. De son côté, la Belgique tout comme les Etats Unis, l'Allemagne ou encore l'Angleterre, alliés historique d'Israël, n'ont cependant pas officiellement repris cette qualification. Le mot « génocide » est en effet à la fois une qualification juridique précisément définie par la Convention de 1948 et un terme historiquement et politiquement chargé. Il ressort de cet exemple, tiré d'une situation toujours en cours, les éléments suivants : malgré les conclusions de la Commission d'enquête indépendante de l'ONU, le choix des États d'employer le terme de génocide, de se limiter à un « risque de génocide », ou de l'écarter, ne relève pas uniquement du vocabulaire juridique. Il traduit aussi un positionnement politique, qui contribue à reconnaître, minimiser ou occulter la réalité des faits.

4. https://news.un.org/fr/story/2025/09/1157475

Crime contre l'humanité

Définition

Un crime contre l'humanité est l'un des actes énumérés à l'article 7 du **Statut de Rome de la Cour pénale internationale**, lorsqu'il est commis dans le cadre d'une attaque généralisée ou systématique dirigée contre une population civile et en connaissance de cette attaque. Il peut notamment s'agir de meurtre, d'esclavage, de déportation, de torture, de viol, de disparition forcée ou de persécution.

Pour aller plus loin

Contrairement au génocide, il n'est pas nécessaire que les victimes soient visées parce qu'elles appartiennent à un groupe particulier. Ce qui caractérise le crime contre l'humanité est l'existence d'une politique ou d'une organisation qui s'attaque de manière massive ou systématique à des civils.

Exemple

Sous la dictature militaire en Argentine (1976-1983), des milliers d'opposants politiques ont été arrêtés, torturés, exécutés ou ont disparu après avoir été enlevés par les autorités. Ces « disparitions forcées » constituent aujourd'hui l'un des exemples les plus connus de crimes contre l'humanité.

Crime de guerre

Définition

Un crime de guerre est un acte interdit commis pendant une guerre ou un conflit armé. Il consiste notamment à s'en prendre volontairement à des civils, à torturer des prisonniers, à violer des personnes ou à utiliser des enfants comme soldats. Les crimes de guerre sont définis notamment par les **Conventions de Genève de 1949** et l'article 8 du **Statut de Rome de la Cour pénale internationale**.

Pour aller plus loin

Même pendant une guerre, il existe des règles. Le droit international interdit de s'en prendre aux personnes qui ne combattent pas ou qui ne combattent plus. Ces règles rappellent que la dignité humaine doit être protégée, même dans les situations les plus extrêmes.

Exemple

Bombarder volontairement une école, un hôpital ou un camp de réfugiés, torturer des prisonniers de guerre ou recruter des enfants pour combattre sont des crimes de guerre. Ils montrent que la guerre n'autorise pas tout.

Justice

- **Définition**

La justice désigne les principes et les institutions qui visent à garantir le respect du droit, protéger les droits des personnes et résoudre les conflits de manière équitable. L'article 10 de la **Déclaration universelle des droits de l'homme** garantit notamment à toute personne le droit à ce que sa cause soit entendue équitablement par un tribunal indépendant et impartial.

- **Pour aller plus loin**

Il n'existe pas une seule manière de concevoir la justice. Certaines approches mettent l'accent sur la punition (justice rétributive), d'autres cherchent avant tout à réparer les liens entre les personnes et les communautés (justice restauratrice). Les façons de rendre justice évoluent selon les époques, les sociétés et les cultures. Ce qui paraît juste aujourd'hui ne l'était pas forcément hier, et inversement. Parler du fait que parfois les plus puissant ont plus facile à éviter la justice.

- **Exemple**

Pendant longtemps, la ségrégation raciale aux États-Unis ou le régime colonial étaient conformes aux lois en vigueur. Ils étaient donc légaux, mais profondément injustes. À l'inverse, certaines personnes qui ont désobéi à ces lois pour défendre l'égalité sont aujourd'hui considérées comme ayant contribué à faire progresser la justice.

Responsabilité

Le fait d'assumer les conséquences de ses actes ou de ses décisions. Une personne, un groupe ou un État peut être responsable de ce qu'il fait, mais aussi parfois de ce qu'il choisit de ne pas empêcher.

Impunité

Situation où une personne ayant commis un crime n'est ni jugée ni punie. L'impunité peut encourager d'autres violences, car les auteurs pensent qu'ils ne risquent rien.

Réparation

Ensemble des mesures prises pour reconnaître le tort subi par une victime et essayer de le réparer. Réparer ne fait pas disparaître la souffrance, mais permet de reconnaître l'injustice et d'aider à reconstruire.

Jurisprudence

Quand un juge doit rendre une décision, il regarde souvent comment d'autres juges ont décidé dans des affaires similaires avant lui. L'ensemble de ces anciennes décisions s'appelle la jurisprudence. Elle aide les juges à rendre des décisions plus justes et plus cohérentes.

Harcèlement

Définition

Le harcèlement est une infraction pénale qui consiste à adopter un comportement portant gravement atteinte à la tranquillité d'une personne, alors que son auteur savait ou aurait dû savoir que ce comportement aurait cet effet. En Belgique, il est prévu à l'**article 442bis du Code pénal** et est **punissable d'une peine d'emprisonnement, d'une amende ou des deux**.

Pour aller plus loin

Le harcèlement peut prendre de nombreuses formes : à l'école, au travail, dans le couple, dans le voisinage ou sur les réseaux sociaux. Il ne commence pas toujours par des violences physiques ; des moqueries, des humiliations ou des menaces répétées peuvent déjà avoir de lourdes conséquences sur la santé et la dignité de la victime.

Exemple

À l'école ou sur les réseaux sociaux, un élève est régulièrement insulté, moqué ou exclu par d'autres élèves. Même lorsque les auteurs disent qu'il s'agit de « blagues », ces comportements peuvent constituer du harcèlement et avoir des conséquences durables sur la victime.

Apartheid

L'apartheid (mot afrikaans signifiant « séparation » ou « mise à part ») est un système politique et social institutionnalisé de ségrégation raciale. Il organise la société en groupes hiérarchisés selon la « race », attribuant des droits, des territoires et des statuts différents à chaque groupe, au profit d'une minorité dominante et au détriment de la majorité opprimée. Qualifié de crime contre l'humanité par le droit international, ce concept ne se limite plus à l'histoire sud-africaine (1948-1994) et désigne aujourd'hui tout régime instaurant une domination systématique d'un groupe racial sur un autre par la persécution.

II. Mémoire et histoire

Silence

Définition

Le silence est l'absence de parole ou d'expression. Il peut être choisi, subi ou imposé.

Pour aller plus loin

Dans de nombreuses familles, certains événements ne sont jamais racontés : une guerre, une migration, un génocide, la colonisation, des violences ou des discriminations. Ce silence peut être une manière de se protéger, de protéger ses proches ou de continuer à vivre après un traumatisme. Mais il peut aussi empêcher les générations suivantes de comprendre leur propre histoire. Toutes les familles n'entretiennent pas le même rapport à la parole : selon les histoires familiales et les cultures, certaines choses se racontent facilement tandis que d'autres restent longtemps tues.

Exemple

Beaucoup d'enfants et de petits-enfants de survivants de la Shoah, du génocide des Tutsi, de la guerre d'Algérie ou de la colonisation racontent avoir grandi avec des « blancs » dans leur histoire familiale, sans comprendre certains comportements ou certaines peurs de leurs proches. Ce n'est parfois que plusieurs générations plus tard que la parole devient possible.

Mémoire

Définition

La mémoire est la manière dont une personne, une famille, un groupe ou une société se souvient du passé et transmet ses expériences aux générations suivantes. Contrairement à l'histoire, la mémoire est souvent liée aux émotions, aux souvenirs, aux silences et aux récits personnels. Il peut exister plusieurs mémoires d'un même événement.

Pour aller plus loin

La mémoire n'est jamais totalement neutre. Elle sélectionne ce qui est raconté, oublié ou transmis. Certaines mémoires sont longtemps invisibilisées, notamment celles des peuples colonisés, des minorités ou des victimes. Comprendre les mémoires permet de mieux comprendre pourquoi des personnes peuvent avoir des visions différentes d'un même passé.

- **Exemple**

En Belgique, certaines familles belges ayant profité de la colonisation au Congo gardent le souvenir d'une période d'enrichissement, de voyages ou d'opportunités, tandis que des familles congolaises transmettent le récit des violences, des spoliations, des résistances ou des traumatismes vécus pendant cette période. Ces mémoires différentes coexistent et influencent encore aujourd'hui les débats sur le passé colonial, les statues, les musées ou l'enseignement de l'histoire. Lorsque la mémoire et les souffrances d'un groupe ne sont pas reconnues, il devient également plus difficile d'obtenir une reconnaissance officielle, des excuses ou des réparations pour les victimes et leurs descendants.

Histoire

L'histoire est la discipline qui cherche à comprendre le passé à partir de preuves, de témoignages et de recherches. Elle ne repose pas sur les souvenirs seuls, mais sur l'analyse des sources.

Témoignage

Récit d'une personne qui raconte ce qu'elle a vécu ou vu. Un témoignage est précieux, mais il représente un point de vue et doit parfois être comparé à d'autres sources.

Information sourcée

Information dont on connaît l'origine et que l'on peut vérifier grâce à des sources fiables. Plus une information est importante, plus il est utile de vérifier plusieurs sources.

Fake news / intox

Information fausse ou trompeuse présentée comme vraie pour manipuler, faire peur ou attirer l'attention. Une fake news peut avoir des conséquences réelles sur la vie des personnes.

Devoir de mémoire

Idée selon laquelle certaines tragédies doivent être connues et transmises afin de comprendre le passé et d'éviter que les mêmes violences ne se reproduisent et de réparer les victimes et éventuellement leurs descendants.

III. Pouvoir et domination

Altérisation

Définition

L'altérisation est le processus par lequel on transforme une personne ou un groupe en « l'Autre », c'est-à-dire comme fondamentalement différent, extérieur et souvent incompatible au « nous ». Ce n'est pas simplement constater une différence (culturelle, physique, etc) c'est construire une barrière invisible qui exclut. En réduisant l'autre à une seule étiquette (son origine, sa religion, sa couleur de peau) et en se plaçant au- dessus de cette étiquette, ce processus crée un climat divisif qui mène souvent directement à la méfiance, à la **discrimination** et au rejet, car il devient plus facile de traiter injustement quelqu'un que l'on considère comme n'appartenant pas à notre communauté.

Pour aller plus loin

L'altérisation est souvent la première étape vers des violences plus graves. En isolant un groupe et en le présentant comme inférieur, comme une menace ou un obstacle, pousse à la **déshumanisation**, où l'on oublie que ces personnes sont avant tout des humains avec des droits et des sentiments. Ce mécanisme s'appuie sur des stéréotypes et des préjugés pour simplifier la réalité : au lieu de voir un individu avec son histoire propre, on ne voit plus que l'étiquette qu'on lui a collée. C'est de ce processus que l'esclavage, la colonisation ou les persécutions de masse ont pu avoir lieu et être accepté. Accepter l'altérisation, c'est accepter l'idée que certains humains comptent moins que d'autres.

Exemple

Quand on utilise systématiquement le mot « étranger » pour parler d'un jeune né en Belgique dont les parents sont originaires d'ailleurs, on pratique une forme d'altérisation : on lui signifie qu'il ne fera jamais vraiment partie du groupe, peu importe son parcours. De même, l'imposition de l'étoile jaune aux personnes juives durant le régime nazi de la seconde guerre mondiale est un exemple d'altérisation. Les obliger à porter ce signe distinctif pour les séparer visuellement du reste de la population et les transformer en « Autres » identifiables a servi de base à une exclusion progressive (interdiction de certains lieux, confiscation des biens) avant de mener à la déshumanisation totale et à la déportation.

Nettoyage ethnique

Le nettoyage ethnique est une politique menée par un groupe (souvent un État ou une force armée) visant à rendre un territoire géographiquement homogène en expulsant, par la force ou la terreur, des populations appartenant à d'autres groupes ethniques, religieux ou culturels. Il utilise des méthodes telles que les déportations massives, les transferts forcés de population, les destructions de biens culturels et religieux, et parfois les massacres pour pousser les gens à fuir.

Colonisation

Occupation d'un territoire par un autre État qui y impose son pouvoir politique, économique, militaire ou culturel aux populations locales. La colonisation a souvent permis aux États colonisateurs de s'enrichir grâce à l'exploitation des terres, des ressources naturelles et du travail des populations colonisées. À l'inverse, elle a entraîné
pour les peuples colonisés des violences, des spoliations, des famines, des déplacements forcés et la destruction de certaines cultures. Elle continue d'avoir des conséquences aujourd'hui, notamment à travers des inégalités économiques, des conflits, des discriminations, la perte de certaines langues ou traditions et des débats sur la mémoire, les réparations ou la restitution des œuvres d'art.

La déshumanisation

Consiste à présenter une personne ou un groupe comme ayant moins de valeur, moins de droits ou moins d'humanité que les autres. Elle réduit les personnes à une étiquette ou à une caractéristique, en oubliant qu'elles sont des êtres humains à part entière. Cela rend souvent les discriminations, les violences et parfois les crimes de masse plus faciles à accepter ou à justifier.

- **Exemple**

Dans une classe, un élève est toujours appelé « le gros », « l'autiste », « le Chinois », « le Noir » ou « la folle » plutôt que par son prénom. Petit à petit, il n'est plus vu comme une personne avec sa propre histoire, mais seulement à travers une étiquette. Il devient alors plus facile de se moquer de lui, de l'exclure ou de le harceler.

Écocide

Destruction grave, à grande échelle et durable d'un écosystème, causée par l'activité humaine (industrielle, militaire ou étatique). Reconnu comme un crime international émergent, il a été officiellement intégré au Code pénal belge en septembre 2026, au même titre que le génocide et les crimes contre l'humanité, pour punir les atteintes irréversibles à la nature.

Bouc émissaire

Personne ou groupe rendu responsable de problèmes dont il n'est pas la véritable cause. Chercher un bouc émissaire évite souvent de s'interroger sur les vraies raisons d'un problème.

Droit à l'autodétermination des peuples

Droit reconnu par le droit international qui permet à un peuple de choisir librement son avenir politique, sans domination étrangère. Lorsque le Vietnam était une colonie française, les Vietnamiens ne décidaient pas eux-mêmes de toutes les règles qui s'appliquaient dans leur pays. Après l'indépendance, ils ont pu choisir leurs dirigeants et décider de leur avenir. C'est un exemple du droit à l'autodétermination des peuples.

Désobéissance civile

Refus volontaire de ne pas respecter une loi considérée comme injuste afin de faire évoluer la société. De nombreux droits ont été obtenus grâce à cette forme de mobilisation.

- **Exemple**

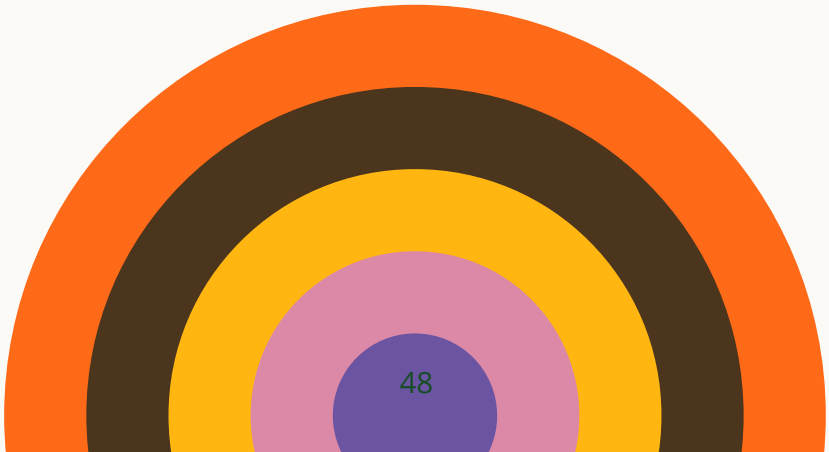
Dans les années 1970 et 1980, plusieurs médecins belges pratiquent volontairement des avortements alors que cette pratique est encore interdite. En assumant le risque de poursuites pénales, ils contribuent au débat public qui mènera à la loi du 3 avril 1990 dépénalisant partiellement l'avortement.

Propagande

La propagande est une manière d'essayer de convaincre beaucoup de personnes de croire une idée ou de soutenir une cause. Pour cela, elle cache parfois certaines informations ou ne montre qu'une partie de la réalité.
Exemple : Pendant la colonisation du Congo, les Congolais étaient souvent représentés comme des peuples « à civiliser ». Aujourd'hui, dans certains discours sur la Palestine, les Palestiniens sont parfois présentés uniquement comme des « terroristes ». Réduire tout un peuple à une seule image empêche de comprendre la réalité et facilite la propagation de préjugés.

Mouvements et faits de résistance

Ensemble d'actions individuelles ou collectives (armées, civiles, politiques ou culturelles) visant à s'opposer activement à une occupation, une dictature, une oppression ou un régime injuste. Ces actes, qui vont de la désobéissance civile à la lutte armée en passant par la presse clandestine, constituent une réponse concrète à la domination et visent à défendre la dignité humaine, l'autodétermination, la liberté ou l'intégrité d'un peuple.



IV. Identités et discriminations

Racisme

Le racisme consiste à penser ou à traiter une personne comme si elle valait moins qu'une autre à cause de son origine, de sa couleur de peau ou de son appartenance à un groupe. Le racisme peut venir d'une personne, mais aussi de lois, d'institutions ou d'habitudes dans une société.
L'antisémitisme est une forme de racisme qui vise les personnes juives. L'islamophobie est une forme de racisme envers les personnes musulmanes ou perçues comme telles.

Non-discrimination

La non-discrimination est le principe selon lequel personne ne doit être traité moins bien qu'un autre à cause de son origine, de sa couleur de peau, de sa religion, de son sexe, de son handicap ou d'une autre caractéristique protégée par la loi. Ce principe est garanti notamment par les articles 10 et 11 de la Constitution belge et par l'article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH). La non-discrimination ne signifie pas seulement que les règles sont les mêmes pour tous, mais aussi que chacun doit avoir une chance réelle d'en bénéficier. Exemple : Deux élèves passent le même examen. L'un est dyslexique. Leur donner exactement le même temps peut sembler égal, mais ce n'est pas forcément juste. Lui accorder un peu plus de temps lui permet d'avoir une chance réelle de réussir, comme les autres.
Exemple : Tous les élèves ont le droit d'aller à l'école. Mais si un élève en fauteuil roulant ne peut pas entrer dans le bâtiment parce qu'il n'y a pas de rampe ou d'ascenseur, il ne peut pas réellement exercer ce droit. Installer une rampe ne lui donne pas un avantage : cela lui permet simplement d'accéder à l'école comme les autres.

Xénophobie

- **Définition**

La xénophobie est la peur, le rejet ou la haine de ce qui est perçu comme « étranger ». Elle ne se base pas sur des actes réels commis par une personne, mais sur le simple fait qu'elle est considérée comme n'appartenant pas au groupe dominant (à cause de sa nationalité, son origine, sa religion ou sa couleur de peau). C'est une forme de racisme qui transforme la différence en une menace imaginaire et qui mène souvent à la **discrimination** systématique envers les migrants, les réfugiés ou toute personne étiquetée comme « autre ».

- **Exemple**

Refuser de louer un appartement ou d'embaucher quelqu'un uniquement parce que son nom de famille sonne « étranger » ou parce qu'il a la peau plus foncée est un acte xénophobe

V. Migrations et appartenances

Étranger

Personne qui n'a pas la nationalité du pays dans lequel elle vit. Pourtant, dans la vie quotidienne, le mot « étranger » est souvent utilisé pour parler de personnes venues de pays pauvres ou non européens, même lorsqu'elles vivent depuis longtemps dans le pays. Les mots ne sont jamais totalement neutres : lorsqu'une personne est constamment présentée comme « étrangère », elle peut avoir le sentiment de ne jamais être pleinement acceptée, de ne pas être considérée comme faisant partie de la société ou de devoir sans cesse prouver qu'elle a sa place.

Expatrié

Personne qui choisit de vivre dans un autre pays. Dans les médias et dans la vie quotidienne, ce mot est souvent utilisé pour parler de personnes, souvent blanches et originaires de pays riches, alors que des personnes qui font parfois exactement la même chose sont plus souvent appelées « migrants » ou « étrangers » lorsqu'elles viennent de pays plus pauvres. Cette différence montre que les mots ne décrivent pas seulement la réalité : ils reflètent aussi les rapports de pouvoir, les inégalités entre les pays et les héritages de l'histoire, notamment de la colonisation.

Migration

Le fait de quitter son lieu de vie pour aller vivre ailleurs. Certaines personnes partent pour étudier ou travailler, d'autres fuient la guerre, la pauvreté ou des persécutions. Pourtant, toutes les migrations ne sont pas perçues de la même manière selon l'origine, la couleur de peau ou le pays de départ des personnes concernées.

Réfugiés

Personne qui a dû quitter son pays parce qu'elle craint d'y être persécutée en raison de son origine, de sa religion, de sa nationalité, de ses opinions politiques ou parce qu'elle appartient à un groupe particulier (par exemple en raison de son orientation sexuelle ou de son ethnie). Le statut de réfugié est protégé par la Convention de Genève du 28 juillet 1951 relative au statut des réfugiés et par la loi Belge.

VI. Citoyenneté et Pensée critique

Complotisme

Le complotisme consiste à croire, sans preuves solides, qu'un groupe secret contrôle ou organise certains événements. Il pousse souvent à rejeter les faits, à désigner des boucs émissaires et peut favoriser la haine ou les discriminations. Il existe de véritables rapports de pouvoir, des réseaux criminels et des scandales bien réels. Mais pour lutter contre une injustice, il faut d'abord comprendre comment elle fonctionne. Le complotisme réduit souvent des problèmes complexes à un seul groupe caché et empêche d'analyser les véritables mécanismes économiques, politiques, sociaux ou historiques qui produisent les inégalités.

Empathie

- **Définition**

L'empathie est la capacité à se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre ce qu'elle ressent, sans pour autant vivre la situation soi-même. Contrairement à la simple pitié (qui regarde l'autre de haut) ou à la sympathie (qui est juste un accord amical), l'empathie implique un effort actif pour dépasser ses propres préjugés et stéréotypes afin de reconnaître l'humanité commune de l'autre. C'est un outil puissant de la pensée critique qui permet de briser les barrières de l'altérisation en voyant la personne derrière l'étiquette.

- **Pour aller plus loin**

L'empathie agit comme un frein naturel à la déshumanisation et à la discrimination. Quand on développe son empathie, il devient beaucoup plus difficile d'accepter la propagande ou de voir un groupe comme un « bouc émissaire » ou une menace abstraite. Elle ne signifie pas qu'il faut être d'accord avec tout le monde, mais qu'il faut refuser de nier la souffrance ou la dignité de l'autre. Dans un contexte de harcèlement ou de racisme, le manque d'empathie permet aux auteurs de minimiser leurs actes (« c'était juste une blague »), tandis que l'empathie permet aux témoins de réaliser la gravité de la situation et d'intervenir.

- **Exemple**

Face à un camarade qui subit du harcèlement parce qu'il est perçu comme « différent » (à cause de son accent, de son handicap ou de son origine), faire preuve d'empathie, c'est ne pas rire avec le groupe pour s'intégrer, mais essayer d'imaginer la détresse de la victime. C'est comprendre que les moqueries répétées détruisent sa tranquillité et sa dignité, comme décrit dans la définition du harcèlement. Cela peut pousser à ne pas rester silencieux, car on reconnaît en l'autre une personne qui souffre vraiment, et non un objet de divertissement.

Nuance

Nuancer, c'est accepter que la réalité est souvent plus complexe qu'elle en a l'air. Nuancer ne signifie pas ne pas avoir d'opinion, mais éviter les réponses trop simples à des problèmes

Pensée critique

- **Définition**

La pensée critique est la capacité à analyser une information, à en vérifier les sources, à confronter différents points de vue et à construire un jugement fondé sur des preuves plutôt que sur des impressions ou des croyances.

- **Pour aller plus loin**

Développer son esprit critique ne signifie pas croire que tout est faux ou que tout est manipulé. Au contraire, il s'agit d'apprendre à distinguer les informations fiables des rumeurs, des manipulations ou des théories complotistes. Dans un monde où les réseaux sociaux diffusent des milliers d'informations chaque jour, cette compétence est devenue essentielle.

- **Exemple**

Si une vidéo affirme qu'un groupe est responsable d'un problème de société, l'esprit critique consiste à se demander : Qui publie cette information ? Est-elle reprise par plusieurs médias sérieux ? Existe-t-il des preuves ou seulement des opinions ? Des affaires réelles, comme l'affaire Epstein, montrent que des scandales longtemps ignorés peuvent effectivement exister. Mais ce n'est pas parce que certaines révélations sont vraies qu'il faut croire toutes les vidéos ou publications qui circulent en ligne. Croire sans vérifier peut conduire à diffuser de fausses accusations, renforcer le racisme, alimenter le harcèlement ou désigner des personnes innocentes comme coupables.

Stéréotype et préjugé

- **Définition**

Un **stéréotype** est une croyance simplifiée et généralisée attribuée à un groupe de personnes.
Un **préjugé** est un jugement, souvent négatif, porté sur une personne avant même de la connaître.

- **Pour aller plus loin**

Les stéréotypes permettent à notre cerveau de classer rapidement les informations, mais ils deviennent dangereux lorsqu'ils remplacent la réalité.
Les préjugés peuvent conduire à des discriminations sans que l'on en ait conscience.

- **Exemple**

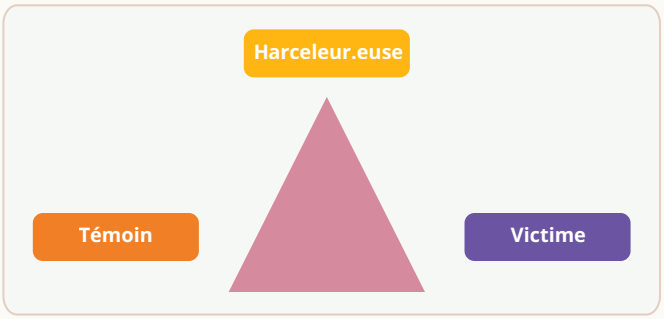
Penser que « les filles sont moins douées en sciences », que « les garçons ne pleurent pas » ou qu'« un élève portant un prénom étranger sera plus souvent perturbateur » influence la manière dont on traite les personnes, parfois sans s'en rendre compte.
Les stéréotypes ne sont pas seulement des idées fausses : lorsqu'ils sont largement partagés, ils peuvent servir à légitimer des discriminations et des injustices. Tout au long de l'histoire, des États et des gouvernements se sont appuyés sur ces mécanismes pour présenter certains peuples comme inférieurs et ainsi justifier l'esclavage, la colonisation ou encore aujourd'hui les persécutions du peuple palestinien.

ANNEXE E

Le triangle du harcèlement

On peut voir le harcèlement comme un triangle où chaque angle constitue une personne impliquée dans le processus.

Pour briser le cycle de la violence et encourager un climat plus sûr **on peut tenter d'agir** à son niveau et à sa manière avec les outils à nos dispositions.



2 questions à se poser pour éviter d'être **harceleur.euse**

- **« Est-ce que je m'adresse à cette personne par son prénom, par un surnom positif ou par une étiquette (le gros, l'étranger, l'autiste, le bizarre) ? »** Si c'est par une étiquette, c'est important de revenir au prénom ou à un surnom bienveillant.
- **« Si c'était mon frère/ma sœur, ma mère ou mon meilleur ami qui était la cible de ce que je dis, est-ce que je rirais ou le dirais ? »** Si la réponse est non, la limite est déjà franchie. C'est important d'éviter d'en rajouter ou de recommencer. Il est aussi important de s'excuser.

3 actions possibles **quand tu es témoin**

Être témoin, c'est déjà avoir un rôle dans le triangle du harcèlement et le silence peut parfois le renforcer. Refuser d'être un spectateur passif est un acte de résistance pour lutter contre les violences.

- **Le « Stop» bienveillant :** Ne ris pas. Le rire valide l'agresseur. Un simple « C'est pas drôle» ou « Laisse-le tranquille » aide à rompre la dynamique de groupe.
- **Inclure :** Inclure est un acte de résistance contre l'altérisation. Si tu vois quelqu'un d'isolé, va lui parler, invite-le à se joindre à toi.
- **Signaler :** Parler à un adulte n'est pas « balancer », c'est protéger. Dans les grands crimes historiques, le silence des témoins a permis l'aggravation. Briser le silence, c'est faire son devoir de mémoire au quotidien.

2 actions possibles **quand tu es victime**

- **Briser l'isolement**: Identifie une personne de confiance à qui parler de la situation, demander de l'aide et/ou du soutien pour ne plus la vivre seule
- **La technique de la pierre** : Souvent le harceleur cherche une réaction (peur, colère, pleurs) pour se sentir puissant. C'est ce qui l'alimente. Deviens aussi ennuyeux que possible et le moins réactif possible face à une remarque pour couper son "carburant "

ANNEXE F

L'activité de la ligne rouge

Fiche des situations pour l'activité de la ligne rouge

Voici une série de situations à lire en classe pour faire travailler les élèves sur la notion de discrimination et de violence en les laissant se positionner. Pour rendre le jeu plus prenant et moins prévisible pour les élèves, ne lisez pas les situations dans l'ordre.

3 situations acceptables

Situation OK n°1 - Poule mouillée

Un élève dit à son meilleur ami qui lui propose de sécher les cours :
"Non merci, je ne viens pas. J'ai trop peur de me faire prendre et mes parents vont me tuer"!

Le camarade répond :
"T'es vraiment une poule mouillée, mais bon, tant pis pour toi".

POURQUOI C'EST OK :

Contexte de taquinerie entre pairs : L'échange se fait dans un cadre de négociation sociale normale. Le premier élève pose une limite (**« Non merci »**), le second exprime son désaccord de manière légère (**« poule mouillée »**) mais accepte immédiatement le refus (**« tant pis pour toi »**).

Absence de harcèlement : Il n'y a pas de répétition, pas d'insulte grave, pas d'attaque sur l'identité profonde (origine, genre, physique). C'est une remarque sur un comportement ponctuel (le courage face au risque).

Relation symétrique : Les deux élèves sont sur un pied d'égalité. Le terme **« poule mouillée »** est une expression courante du langage enfantin/adolescent qui, ici, **ne vise pas à exclure durablement l'élève du groupe**, mais simplement à **commenter son choix**.

Situation OK n° 2 - La Belle au Bois Dormant

En classe, Anissa dit à sa camarade de classe assez fatiguée depuis 2 jours,

"Si tu t'endors encore en classe aujourd'hui, je vais finir par t'appeler "La Belle Au Bois Dormant" ma belle."

POURQUOI C'EST OK :

Référence culturelle partagée : Le surnom fait référence à un conte connu. Il décrit une situation factuelle (elle dort souvent en classe) de manière imagée.
Conditionnel et avertissement : La phrase est formulée au futur conditionnel (**« Si tu t'endors… je vais finir par… »**). Cela agit presque comme **un signal d'alarme bienveillant** ou une taquinerie pour inciter l'amie à se reposer, plutôt que comme une insulte gratuite.
Absence de méchanceté : Tant que le ton est celui de l'amitié et que la camarade fatiguée ne se sent pas humiliée publiquement, c'est une façon de nommer un état passager. **« Belle Au Bois Dormant »** n'est pas déshumanisant ni lié à un trait physique immuable ou à une origine.

Situation OK n°3 - Zidane

Après un match de foot dans la cour de récréation, Moussa dit à Maria :
"Tu joues bien au foot mais parfois t'es vénère, on sent qu'il faut pas te chercher, je vais t'appeler "Zidane". Hâte qu'on se refasse un match bientôt !

POURQUOI C'EST OK :

Compliment déguisé : Zidane est une légende du football. Lui donner ce surnom est avant tout une reconnaissance de son talent (**« Tu joues bien »**).

Nuance sur le caractère : La remarque sur le fait d'être **« vénère »** (énervé) est liée à la compétitivité du sport, un trait souvent associé aux grands sportifs. C'est une observation sur le comportement en jeu, **pas une attaque sur l'origine** (même si Zidane est d'origine algérienne, ici le surnom renvoie à son statut de joueur, pas à un stéréotype raciste).

Ouverture vers le futur : La phrase se termine par **« Hâte qu'on se refasse un match »**, ce qui montre que l'élève veut continuer à jouer avec l'autre. C'est une invitation, **pas une exclusion**. Le surnom sert à créer un lien complice autour d'une passion commune.

Pour ces situations, les élèves devraient majoritairement se placer à **GAUCHE** (Humour), mais certains pourraient hésiter et se mettre **SUR LA LIGNE** en arguant que « ça dépend de la personne qui dit ça » **ou** « ça dépend si l'autre l'aime bien ». C'est exactement ce débat que l'activité recherche !

3 situations de discrimination

Situation discriminante 1 - Aminata

Aminata, d'origine sénégalaise, a lâché ses cheveux aujourd'hui. En classe, une élève lui touche les cheveux sans lui demander et lui dit :
"Ils sont bizarres tes cheveux. Pourquoi tu les lisses pas ? Ça t'irait mieux"

POURQUOI CETTE SITUATION POSE PROBLÈME :

Violation de l'intégrité physique : Toucher les cheveux de quelqu'un sans sa permission est une atteinte au corps. Cela objectifie la personne, la traitant comme une curiosité ou un animal de zoo plutôt que comme un individu. Elle est déshumanisée.

Racisme et normes esthétiques imposées : Dire **« ils sont bizarres »** et suggérer de les lisser pour que ça **« aille mieux »** implique que les cheveux naturels afro sont anormaux, sales ou laids, et que la norme de beauté acceptable est le cheveu lisse (européen).

Mécanisme d'altérisation : Cela renvoie Aminata à une différence perçue comme négative et nécessite une **« correction »** pour être acceptée dans le groupe.

Situation discriminante 2 - Idriss

Idriss dit au titulaire qu'il a oublié de faire signer le document à ses parents. Un autre élève répond en riant dit :

"C'est normal ton père vient du bled".

Puis, en essayant d'imiter le père d'Idriss avec un accent stéréotypé il dit :

"Bonjour, moi pas comprendre, moi vouloir banane, pas signature ."

POURQUOI CETTE SITUATION POSE PROBLÈME :

Réduction de la personne : Elle **réduit** une culture et une langue à des caricatures grossières (**"phrases simplettes"**).

Racisme et mépris : L'imitation d'accent (**blackface vocal**) est historiquement et socialement reconnue comme une forme de racisme qui déshumanise les gens en les faisant passer pour moins intelligents ou **"primitifs"**.

Impact : Même si l'intention affichée est de **"faire rire"**, l'impact est l'humiliation d'un groupe entier et le renforcement de préjugés discriminatoires. **Ce n'est pas de l'humour, c'est de la moquerie raciste.**

Situation discriminante 3 - Lina

Lina, élève d'origine vietnamienne, résout un calcul au tableau et se trompe. Un élève dit :

"Lina, tu tadah ! T'es censé être forte en maths toi ! T'es asiatique, c'est votre seul atout ."

POURQUOI CETTE SITUATION POSE PROBLÈME :

Le stéréotype de la « minorité modèle » : Dire **« t'es asiatique, c'est votre seul atout »** repose sur le **cliché raciste** que tous les Asiatiques sont naturellement doués en maths/sciences. Cela nie le travail individuel, l'intelligence propre et la personnalité de Lina.

Déshumanisation par la compétence : On ne voit pas Lina comme une élève qui a le droit à l'erreur, mais comme un représentant de **sa race qui doit réussir.** Quand elle se trompe, la remarque **« t'es pas censé être nul »** souligne qu'elle a échoué à correspondre au stéréotype racial, ce qui est une forme de pression et d'exclusion.

Réduction de l'individu : La phrase **« c'est votre seul atout »** est particulièrement violente car elle suggère que les personnes d'origine asiatique n'ont de valeur que par leur compétence académique, niant leurs autres qualités humaines, artistiques ou sociales.

Inès poste un selfie avec une amie où elles font des grimaces (Inès louche et son amie tire la langue). En commentaire, un élève écrit :

"Avec ces têtes, on dirait des autistes. Vieilles folles"

POURQUOI CETTE SITUATION POSE PROBLÈME :

Le handicap comme insulte : L'élève utilise le mot **« autiste »** non pas pour décrire une réalité médicale ou une personne, mais comme une injure pour qualifier quelque chose de **« bizarre »**, de **« ridicule »** ou d' **« anormal »**. Cela associe directement l'autisme à une image négative.

Stigmatisation des personnes handicapées : Ce langage renforce l'idée que les personnes autistes sont des **« monstres de foire »** ou des objets de moquerie. Cela blesse non seulement Inès, mais aussi tous les élèves concernés par l'autisme (eux-mêmes ou leurs proches) en réduisant leur condition à une grimace.

Banalisation de la violence verbale : Ce type de commentaire est souvent banalisé (**« c'est juste un mot »**), mais il participe activement à l'exclusion sociale des personnes en situation de handicap. C'est une forme de capacitisme (discrimination envers les personnes handicapées).

Conclusion : Quand la « blague » ou la remarque humilie, isole et fait pleurer, surtout si elle fait référence à une origine, différence et/ou identité, c'est de la violence et non de l'humour acceptable ou une remarque constructive.

ANNEXE G

Activité des Enquêteurs de Discrimination

Situation 1 - Thomas

Contexte : Thomas est un élève de 4e plutôt calme qui aime la K-pop et lire des romans de fantasy. Il n'aime pas trop le football et préfère les activités artistiques. Depuis quelques mois, une rumeur persistante circule dans la classe : comme Thomas est « efféminé » et n'aime pas les sports « virils », tout le monde suppose qu'il est gay.

Ça a commencé par des remarques isolées, mais la situation s'est aggravée récemment. Au lieu de l'appeler par son prénom, plusieurs garçons de la classe le surnomment désormais « La Tapette », « Le pédé » ou même, plus vulgairement, « Le Bandeur d'Hommes ». Lors des cours d'EPS, dès qu'il faut aller se changer, Thomas est mis à l'écart dans les vestiaires. Les autres garçons s'éloignent brusquement de lui, comme s'il était contagieux.

Un élève dit tout haut : « Le pédé devrait se changer dans les vestiaires des filles. », un autre renchérit en s'adressant directement à Thomas et dit : « On n'est pas à l'aise quand t'es là, les autres sont sûrs que tu nous mates. » Les autres rient et approuvent : « Ouais, c'est dégoûtant un mec qui regarde les autres mecs. »

En cours, il traîne plutôt avec les filles car il est rejeté par les garçons. Un élève justifie : « Je veux pas qu'il me colle, c'est pas contre lui, mais j'ai pas envie qu'il imagine des trucs. C'est pas normal d'être comme ça. » Thomas n'ose plus parler de ses passions (K-pop, livres) et essaie de se faire tout petit, mais les surnoms et les regards de dégoût le suivent partout.

1. Entourez le type de différence qui fait l'objet de discrimination dans la situation

Âge - Origine ethnique/culturelle - Genre - Orientation sexuelle - Handicap physique ou moteur - Physique/apparence - Religion - Autre :

2. Nommez 2 cliché(s) ou stéréotype(s) dans cette situation qui discriminent la personne visée ex: « c'est une fille donc elle est nulle au foot. »

3. Citez 2 mécanismes ou actions discriminantes que vous avez indentifiés dans la situation
ex: insulter, surnom moqueur péjoratif, exclusion, etc.

4. Donnez 2 pistes pour contrer le harcèlement ou la discrimination qui a lieu ici
ex : ne pas rire avec la/les personnes qui se moquent, prendre la défense de la victime,...

Situation 1 - Thomas

Réponses

1.Différence visée : Orientation sexuelle (supposée) et non-conformité aux stéréotypes de genre masculins (centres d'intérêts **« de filles »,** attitude **« efféminée »)**.

2. Stéréotypes/Clichés :
« Un garçon qui aime la K-pop/la fantasy est forcément gay »,
« Certains centres d'intérêt comme la K-pop sont réservés aux filles ».
« Les gays sont des prédateurs sexuels qui matent/draguent tous les hommes »,
« La virilité se juge au foot ».

3. Mécanismes de discrimination :

- **Insultes homophobes :** Utilisation de termes péjoratifs (**« tapette », « pédé », « bandeur »**) pour réduire l'identité de Thomas à une insulte.
- **Exclusion spatiale :** Mise à l'écart physique dans les vestiaires (lieu intime), suggestion d'aller se changer ailleurs.
- Projection de peur infondée : Justification du harcèlement par une peur imaginaire (**« peur d'être dragué/maté »**), transformant la victime en agresseur potentiel.
- **Déshumanisation :** On ne l'appelle plus par son prénom, on nie son droit d'exister dans l'espace commun.
- **Isolement social :** Refus des binômes, silence complice du groupe.

Notes pour l'enseignant :

Déconstruire la peur : Il est crucial de faire remarquer aux élèves que le fait d'être gay (ou perçu comme tel) ne transforme pas quelqu'un en prédateur. La peur exprimée par les harceleurs (**« il va me mater »**) est un prétexte pour justifier l'exclusion et repose sur un cliché homophobe, pas sur la réalité des actes de Thomas.

Genre et Orientation : Bien distinguer le fait que Thomas soit jugé sur ses centres d'intérêts (stéréotypes de genre) et que cela serve de base pour supposer son orientation sexuelle (homophobie). On le harcèle car il ne correspond pas à l'image traditionnelle du **« vrai garçon »**.

La violence des mots : Insister sur la gravité des surnoms utilisés (**« bandeur d'hommes »**) qui sexualisent et salissent l'image de Thomas sans aucun fait réel.

Situation 2 - Mehdi

Contexte : Mehdi est un nouvel élève. Il est arrivé depuis quelques jours dans une nouvelle classe. Il est en surpoids et ne connaît encore personne. Vendredi dernier, lors de la récréation, Kevin, un élève, a pris de loin Mehdi en photo à son insu en train de manger seul dans un coin de la cour.

Le soir, Kevin a envoyé la photo sur le groupe Snapchat privé de la classe (dont Mehdi est exclu) avec la légende : « C'est pas un nouvel élève qui a débarqué dans notre classe, c'est Shrek ». Les réactions ont fusé : des emojis « morts de rire », des commentaires comme « Un vrai bonhomme Michelin », ou « Big Mac ou Big Mehdi ? » Ou encore « Faudra faire gaffe à ce qu'il bouffe pas notre midi ». Certains élèves ont enregistré la photo pour la rediffuser dans d'autres groupes.

Le lendemain en classe, quand Mehdi entre, plusieurs élèves échangent des sourires en coin ou regardent leur téléphone en riant. En cours, lorsque Mehdi se lève pour aller au tableau, un élève chuchote assez fort : « Écartez-vous, pour laisser passer Shrek ! » suivi de rires. Quand Mehdi, les larmes aux yeux, a demandé à Kevin pourquoi il avait fait ça, Kevin a répondu devant tout le monde : « Arrête de faire ta victime. C'est juste une blague entre potes, t'as pas d'humour. » Mehdi s'est rassied, totalement isolé, ayant l'impression que toute l'école a vu cette image humiliante et que personne ne peut l'effacer.

1. Entourez le type de différence qui fait l'objet de discrimination dans la situation

Âge - Origine ethnique/culturelle - Genre - Orientation sexuelle - Handicap physique ou moteur - Physique/apparence - Religion - Autre :

2. Nommez 2 cliché(s) ou stéréotype(s) dans cette situation qui discriminent la personne visée ex: « c'est une fille donc elle est nulle au foot. »

3. Citez 2 mécanismes ou actions discriminantes que vous avez indentifiés dans la situation
ex: insulter, surnom moqueur péjoratif, exclusion, etc.

4. Donnez 2 pistes pour contrer le harcèlement ou la discrimination qui a lieu ici
ex : ne pas rire avec la/les personnes qui se moquent, prendre la défense de la victime,...

Situation 2 - Mehdi

Pour l'analyse :

1. Différence visée : Physique/Apparence

2. Stéréotype/Cliché : Grossophobie → Association entre surpoids et figure/objet de ridicule (le « bonhomme Michelin », « Shrek »), déshumanisation (comparaison à un objet/pneu).

3. Mécanismes :

- Violation de l'image : Photo prise à l'insu (atteinte à la vie privée).
- Amplification numérique : La moquerie ne s'arrête pas à la classe, elle est visible partout et tout le temps via le téléphone.
- Exclusion du groupe numérique : Mehdi est dans un groupe Snapchat où il est la cible mais ne peut pas se défendre car il n'est pas dans la boucle.
- Inversion de la culpabilité : « T'as pas d'humour », « C'est juste une blague ».
- Effet de meute : Les emojis et commentaires valident la moquerie initiale

Notes pour l'enseignant :

La spécificité du cyberharcèlement : Insistez sur le fait que la diffusion numérique brise les murs de l'école : l'humiliation devient publique, permanente et inéluctable, poursuivant la victime jusque dans son intimité (le soir, le week-end) sans qu'elle puisse jamais échapper au regard des autres, transformant une moquerie ponctuelle en une souffrance continue et amplifiée par la complicité passive des spectateurs (likes, partages).

Analyser le choix des surnoms : Insistez sur le fait que comparer un élève à un ogre **(« Shrek »)** ou à un objet (**« Bonhomme Michelin », « Big Mac »**) n'est pas une simple moquerie sur le poids, mais une déshumanisation. On nie à Mehdi son statut d'être humain pour le réduire à un monstre de fiction ou à un produit de consommation. Cela facilite la violence du groupe : on ne fait pas de mal à un **« ogre »** ou à un **« pneu »** comme on en ferait à un camarade.

Situation 3 - Hassan

Contexte : C'est la pause déjeuner à la cantine. Hassan a apporté un plat traditionnel préparé par sa mère, qui sent les épices. En ouvrant sa boîte, une odeur se dégage. Quelques élèves à la table voisine commencent à se pincer le nez de manière exagérée. L'un d'eux dit assez fort pour être entendu : « Beurk, il pue ton plat ! On est en Belgique, pas à Bombay. Tu pourrais pas manger des sandwichs normaux comme tout le monde ? » D'autres élèves rient. Hassan ferme vite sa boîte, gêné, et dit : « Désolé, je savais pas que ça dérangeait. » L'autre élève renchérit : « C'est pour ça que vous vous intégrez pas, vous sentez tous le curry épicé et vous avez toujours des trucs bizarres. » Gêné, Hassan ne dit plus rien et fixe son assiette. Le groupe assis à la table voisine d'Hassan continue de chuchoter et de rire en le regardant.

1. Entourez le type de différence qui fait l'objet de discrimination dans la situation

Âge - Origine ethnique/culturelle - Genre - Orientation sexuelle - Handicap physique ou moteur - Physique/apparence - Religion - Autre :

2. Nommez 2 cliché(s) ou stéréotype(s) dans cette situation qui discriminent la personne visée ex: « c'est une fille donc elle est nulle au foot. »

3. Citez 2 mécanismes ou actions discriminantes que vous avez indentifiés dans la situation

ex: insulter, surnom moqueur péjoratif, exclusion, etc.

4. Donnez 2 pistes pour contrer le harcèlement ou la discrimination qui a lieu ici

ex : ne pas rire avec la/les personnes qui se moquent, prendre la défense de la victime,...

Situation 3 - Hassan

Pour l'analyse :

1. Différence visée : Origine ethnique/culturelle et nationale (référence à l'Inde/Bombay alors que Hassan est probablement d'une autre origine, ce qui montre que l'attaquant se fiche de la réalité, seul compte le rejet de « l'étranger »).

2. Stéréotype/Cliché :

- Norme alimentaire imposée : Le sandwich est présenté comme la norme « belge » et acceptable, tandis que la cuisine épicée est présentée comme « bizarre » et inacceptable.
- Généralisation abusive : Passage du singulier (« ton plat ») au pluriel exclusif (« vous vous intégrez pas », « vous sentez tous », « vos trucs bizarres »). Tout un groupe est jugé à travers un seul individu.
- Lien faux entre culture et intégration : L'idée que manger différemment empêche l'intégration dans le pays d'accueil (la Belgique).

3. Mécanismes :

- Altérisation radicale : Création d'un « eux » (ceux qui sentent le curry, qui ne s'intègrent pas) opposé à un « nous » (les Belges qui mangent normalement).
- Humiliation publique : La remarque est faite fort pour un public, forçant la victime à s'excuser d'exister.
- Injonction à l'assimilation : Demander à l'élève de changer ses habitudes culturelles pour être accepté.
- Racisme quotidien : Utilisation de l'odorat (« ça pue ») comme marqueur de rejet racial ou culturel.

Notes pour l'enseignant :

Cette situation est particulièrement pertinente pour montrer comment le racisme se cache souvent derrière des **« blagues »** sur la nourriture. Soulignez aux élèves que l'attaquant utilise le mot **« Bombay »** de manière approximative (ce qui montre son ignorance) et qu'il utilise le prétexte de l'odeur pour exclure Hassan de la communauté nationale (**« On est en Belgique »**). Le passage du **« tu »** au **« vous »** est le moment clé où la discrimination bascule de la moquerie individuelle au rejet collectif.

Dans tous ces exemples, ce n'est pas la différence (le poids, l'orientation sexuelle, l'origine ethnique) qui pose problème. La discrimination naît quand on utilise cette différence pour exclure, humilier et nier l'humanité de l'autre.

ANNEXE H

Questionnaire

LE QUESTIONNAIRE

I. Pose ces 6 questions de base :

1. **Naissance et origine(s) :** Peux-tu me parler du lieu où tu es né ? Comment était-il pendant ton enfance et comment le vois-tu aujourd'hui ?

2. **Généalogie :** Combien as-tu de frères et soeurs ? Parle-moi de ta fratrie, de tes parents et de notre lien de parenté. (Optionnel : L'élève peut également demander que la personne lui partage une photo de famille qui pourra être utilisée pour illustrer l'histoire familiale)

3. **Récit de vie :** Y a-t-il un événement particulier que tu pourrais me partager qui a changé le cours de ta vie ou de ta famille ?

4. **Langue(s) et culture(s) d'appartenance :** Quelles langues parles-tu ? Laquelle préfères-tu utiliser pour exprimer ce qu'il y a dans ton cœur ? Pourquoi ?

5. **Héritage familial et culturel :** Peux-tu me parler d'un objet de ta culture et/ou de ta famille présent dans ton quotidien et/ou chez toi ? (L'élève le photographiera ou le dessinera.) ex: un tableau de famille, un objet de décoration traditionnel, etc

6. **Parcours migratoire :** Si une partie de ta famille vient d'ailleurs*, qu'est-ce qui l'a amenée à s'installer ici ? (*cela peut être un autre pays, une autre région, une autre ville,...)

→ **Ces questions permettent de contextualiser la famille et ses origines avant d'aller plus loin. Elles permettent aussi d'aborder la transmission, l'identité, les migrations potentielles, la mémoire familiale et les pratiques culturelles via des supports concrets (photo, objet du quotidien).**

II. Choisis 5 questions supplémentaires parmi les suivantes classées en différentes catégories :

Récit de vie

1. Peux-tu me raconter une anecdote qui te semble importante ou représentative de ta vie ?

Histoire collective (choisis au moins 1 question de cette catégorie)

2. Quels événements historiques ont marqué ta vie ?
3. Comment ces événements ont-ils affecté ta famille ?
4. Quels grands événements locaux ou nationaux te souviens-tu avoir vécus ?
5. Comment as-tu vécu les périodes de changement majeur (technologiques, sociaux, etc.) ?
6. As-tu vécu un moment connu de l'Histoire (guerre, indépendance, chute d'un régime, etc.) ?
7. Comment cet événement continue-t-il de vivre en toi aujourd'hui ?
8. As-tu vécu un événement important dont on parle peu dans les livres d'histoire, à l'école ou dans les médias ? Peux-tu m'en parler ?
9. As-tu participé à des mouvements sociaux ou politiques ? Si oui, lesquels et pourquoi ?

Héritage familial (choisis au moins 1 question de cette catégorie)

10. Peux-tu me parler d'un de tes ancêtres ayant eu une vie remarquable ou dont on parle encore dans la famille ?
11. Quel récit familial, histoire, légende ou anecdote est transmis de génération en génération dans ta famille ?
12. Parmi les grands événements familiaux, lequel t'a le plus marqué(e) ?
13. Que t'ont transmis tes parents et/ou tes grands-parents de leur propre histoire ?
14. Quelle musique ou artiste musical a bercé ton enfance ou ta famille ?

Héritage culturel (choisis au moins 1 question de cette catégorie)

15. Quel plat représente bien ta culture ou ton histoire familiale ?
16. Parle-moi d'une musique ou d'une danse de ton pays d'origine. Quelle place a-t-elle dans ta vie ?
17. Y a-t-il une personnalité publique ou historique qui t'a particulièrement inspiré(e) ou marqué(e) ?
18. Si tu as vécu ailleurs, comment compares-tu ce lieu à Bruxelles aujourd'hui ?
19. Y a-t-il des mots et/ou des expressions dans ta langue qui ont une importance particulière pour toi ?
20. Que t'ont transmis tes parents et tes grands-parents de leur culture d'origine ?

Certaines questions peuvent faire ressurgir des souvenirs douloureux ou indésirables. Si ton proche ne souhaite pas répondre à une question, respecte son choix et passe simplement à la suivante. Tu peux également choisir une autre question parmi la liste pour la remplacer.

MÉMOIRE VIVE

Mémoire Vive est un outil pédagogique destiné aux élèves de 4e, 5e et 6e secondaire et à leurs enseignant·es. Il propose une démarche active de transmission de la mémoire des génocides, crimes contre l'humanité, crimes de guerre et faits de résistance, en reliant les histoires individuelles aux grands enjeux de l'histoire collective.

À travers une enquête familiale, les élèves recueillent des récits, documents, objets ou photographies auprès de leurs proches. Ils apprennent ensuite à confronter ces témoignages à des sources historiques, à les contextualiser et à interroger les différentes manières dont le passé est raconté et transmis.

L'outil articule ainsi mémoire singulière, histoire collective et esprit critique. Il accompagne les enseignant·es dans la préparation et l'encadrement de récits parfois sensibles, tout en proposant une méthodologie structurée et accessible.

En permettant aux jeunes de devenir acteur·rices de la transmission mémorielle, Mémoire Vive vise à renforcer leur compréhension des mécanismes historiques de violence, de discrimination et d'exclusion, ainsi que leur capacité à les questionner dans le présent.

Plus qu'un outil de transmission, Mémoire Vive fait de la mémoire un support pour comprendre, débattre et construire une citoyenneté responsable.

Mémoire Vive est un outil pédagogique à l'usage des enseignants de secondaire créé dans le cadre du décret Mémoire

Avec le soutien de la la Fédération Wallonie-Bruxelles

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES