

Pour la décolonisation du savoir en Haïti : un diagnostic psycho-socio-pédagogique

Vijonet Déméro et Beguens Théus

Mots-clés : décolonisation du savoir, changement paradigmatique, justice épistémique, empathie cognitive

Keywords : decolonization of knowledge, paradigm shift, epistemic justice, cognitive empathy

Résumé

Cet article cherche, à partir des savoirs réflexifs et expérientiels, à diagnostiquer les problèmes du système éducatif haïtien. Priorisant la méthode de diagnostic-pronostic des besoins d'intervention en éducation, il propose une approche psycho-socio-pédagogique nouvelle pour la conceptualisation et la décolonisation du savoir. Cette méthode permet un diagnostic des besoins socioéducatifs, puis un pronostic de l'évolution de ce système éducatif traditionnel émaillé de colonialité, avant toute quête prescriptive et prospective de solutions envisageables au travers du projet alternatif de décolonisation du savoir. Exportable au besoin, ce projet décolonial s'inscrit dans une vision épistémologique de changement paradigmatique favorable à la justice épistémique et à l'empathie cognitive. Voulant faire du savoir un « bien public » accessible, ce changement de paradigme préconise une rupture épistémologique dans le processus de conceptualisation et de décolonisation du savoir. Et, cette rupture épistémologique penche finalement vers une rupture systémique avec les anciennes manières mécaniques coloniales d'enseigner et d'apprendre à l'école, de penser et de connaître le monde, d'évaluer et de valider le savoir.

Abstract

This article, drawing on reflexive and experiential knowledge, seeks to diagnose the problems facing the Haitian education system. Prioritizing a diagnostic-prognostic method for assessing educational intervention needs, it proposes a new psycho-socio-pedagogical approach to the conceptualization and decolonization of knowledge. This method enables a diagnosis of socio-educational needs—followed by a prognosis regarding the trajectory of this traditional education system, which remains marked by coloniality—before any prescriptive and prospective search for feasible solutions through the alternative project of decolonizing knowledge. Exportable where needed, this decolonial project belongs to an epistemological vision of paradigmatic change favourable to epistemic justice and cognitive empathy. Aiming to transform knowledge into an accessible "public good," this paradigm shift advocates for an epistemological break in the processes of conceptualizing and decolonizing knowledge. Seeking to make knowledge an accessible "public good", this paradigm shift calls for an epistemological break in the processes of conceptualizing and decolonizing knowledge. That epistemological break ultimately leans towards a systemic break with the old mechanical colonial ways of teaching and learning at school, of thinking and knowing the world, of assessing and validating knowledge.

Pour citer cet article

Déméro, V., & Théus, B. (2026). Pour la décolonisation du savoir en Haïti : un diagnostic psycho-socio-pédagogique. *RESUME*, 1(2), 27–41. <https://doi.org/10.68181/q3p15t68>

Introduction¹

Les anciennes colonies d'exploitation évoluent continuellement avec des racines et des traces de la colonisation ainsi que des legs coloniaux dans leurs différentes sphères sociétales, y compris des héritages coloniaux légués de génération en génération dans leur système d'éducation et leur mode de reproduction du savoir. D'abord ancienne colonie espagnole (1492-1697) puis ancienne colonie française (1697-1803), Haïti demeure un exemple phare parmi les plus représentatifs des héritiers de l'ancien système colonial sur les traces duquel s'érige et s'élève l'édifice du système éducatif traditionnel haïtien (Théus et al., 2026). Cette ancienne colonie d'exploitation reste attachée fidèlement à la tradition de l'éducation coloniale priorisant la langue (française), les références et les savoirs exogènes des anciens colonisateurs au détriment de la langue (créole), des références et des savoirs endogènes des populations locales (Déméro, 2026). Sans l'idée préalable de vouloir jeter dans la poubelle de l'histoire tous les legs coloniaux (histoires, mémoires, savoirs, etc.), il importe de procéder intelligemment à un diagnostic-pronostic pour « connaître » ce qu'il faut rejeter, c'est-à-dire ce qui fait partie des causes et des racines des problèmes du système d'éducation et de production du savoir dans cette ancienne colonie d'exploitation (diagnostic); puis pour « penser » (Châtel, 2002) ce qu'il faut accepter de régénérer, en termes réalistes et positifs, dans le processus évolutif et le projet alternatif de décolonisation du savoir (pronostic). C'est à proprement parler à ce double examen (diagnostic-pronostic) que se livre le présent article visant à analyser les problèmes du système éducatif haïtien en vue des solutions durables, compatibles aux besoins psychopédagogiques et socioéducatifs présents et futurs, au travers du projet de décolonisation du savoir.

1. Problématique du mode hiérarchique de production du savoir

La compromission, la prostitution et la servilité des sciences au service des intérêts économiques et idéologiques dominants constituent des enjeux épistémologiques majeurs, des pathologies au progrès scientifique et des goulots d'étranglement au développement du savoir (Gurvitch, 1959; Castel, 2004; Popper, 1998; Barrau, 2016). À ces pathologies globalement diagnostiquées, s'ajoute et s'agence un autre goulot de poids, celui de la hiérarchisation idéologique et mécanique des connaissances dans le système traditionnel de reproduction du savoir, fermé à une somme humaine de savoirs épistémiques et alternatifs de l'humanité (Pestre, 1997). Il s'agit d'un mode traditionnel de reproduction du savoir à empreintes coloniales et de hiérarchisation de la pensée à prédominances occidentales dans les anciennes colonies d'exploitation en général, dans l'Haïti contemporaine en particulier. Imposé depuis l'époque coloniale, le système éducatif haïtien perpétue les mécanismes de hiérarchisation des connaissances avec des échelles de mesure sur mesure et de valeurs priorisant la langue (française), les citations, les références, les discours et les savoirs exogènes des anciens colonisateurs au détriment de la langue (créole), des références (haïtiennes) et des savoirs épistémiques endogènes des populations locales (Déméro, 2026). Hérité d'un ancien monde et d'un vieil mode hiérarchique de reproduction coloniale, ce système traditionnel façonne encore les relations socioéducatives contemporaines ainsi

¹Ce texte, modifié et présenté sous forme d'article scientifique, a été publié sous forme de chapitre thématique dans le collectif *Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir* (Théus et al. 2026), issu des actes du colloque scientifique international organisé en mai 2025 à Montréal par l'INUFOCAD en partenariat avec l'AUF, dans le cadre du 92e Congrès de l'ACFAS.

que les mécanismes de production, de transmission et d'imposition du savoir (Théus et al., 2026).

Pendant plusieurs siècles (15^e siècle à nos jours), les normes de production et de reproduction du savoir sont transmises et perçues comme des normes universelles, donc imposables et imposées dans les processus de production du savoir et d'évaluation de la connaissance. Donc, les normes d'acceptabilité et de validité de la connaissance sont, comme au passé colonial, imposées en contexte postcolonial dans les espaces de production et de diffusion du savoir de manière disproportionnée, déconnectée des réalités socioculturelles et épistémiques locales (Heleta, 2018 ; Dreyer, 2017). Comment repenser les modes de production et de transmission des connaissances pour réserver un espace stratégique au savoir épistémique endogène et au savoir-faire local ? La question ici ne cherche pas à tout prix à éliminer toutes les pratiques pédagogiques traditionnelles ni à sauter toutes les normes académiques existantes, mais à réaménager de préférence l'immense espace de production et de transmission des savoirs pour préserver une place non-négligeable pour le savoir épistémique endogène et le savoir-faire local ; ce, dans une perspective de décolonisation du savoir s'ouvrant à la reconnaissance de la diversité de savoirs ainsi qu'au nécessaire dialogue entre ces différents savoirs (exogènes et endogènes), au-delà des tensions épistémologiques inévitables entre eux (Burawoy, 2009 ; Popper, 1998 ; Kuhn, 1962). En réponse à cette question, le présent article offre un cadre réflexif pour un déplacement du carcan rigide des normes académiques existantes vers le quadrant flexible des savoirs alternatifs locaux. Il s'ouvre à un dépassement de la frontière des savoirs dits dominants à traces coloniales et à empreintes occidentales, appris et acquis dans les espaces scolaires et universitaires, particulièrement en Haïti. Il propose une conceptualisation de la décolonisation du savoir, c'est-à-dire du savoir formel transmis et appris à l'école ou à l'université (Agulhon, 2016), avant d'opter pour une approche psycho-socio-pédagogique nouvelle valorisant les savoirs épistémiques endogènes et les méthodes d'enseignement-apprentissage innovantes dans les processus d'éducation, de formation, d'évaluation de la connaissance et de co-construction du savoir.

2. Épistémologie du changement paradigmatique en contexte numérique

La théorie du changement de paradigme a été développée par l'épistémologue Thomas Kuhn dans son classique *La structure des révolutions scientifiques* (1962). Souscrite ici à une vision épistémologique de déconstruction d'une pensée [colonisée] et de reconstruction d'un savoir [humanisé], cette théorie décrit des transformations fondamentales et révolutionnaires des concepts, des pratiques et des valeurs dans la dynamique évolutive du progrès scientifique ainsi que des bouleversements et des moments de crise que traverse la science au cours de son évolution. Il s'agit de transformations dialectiques, souvent déclenchées par des crises systémiques, remplaçant des modèles théoriques dominants par des modèles théoriques innovants. Ces transformations conduisent à des changements nécessaires non seulement dans la pensée scientifique critique, mais aussi dans le monde où s'effectue l'exercice de penser et de connaître (Châtel, 2002). Dans ces transformations dialectiques et paradigmatiques, certaines théories scientifiques consacrées depuis l'époque coloniale, devenues désuètes en contexte de la révolution numérique, sont déjà placées dans la

poubelle de l'histoire. Et, d'autres théories en état de dépérissement ou de pourrissement, longtemps assises sur des prétendus savoirs dominants hiérarchisés, s'exposent aux mêmes sorts d'être rejetées au profit de nouvelles théories et de nouveaux paradigmes de pensées décoloniales identifiant le savoir à un « bien public » accessible, la décolonisation du savoir à un « processus » complexe, lent mais nécessaire, à un « projet » ambitieux, à un « espace » inclusif de production du savoir, aussi à un « besoin » de conceptualisation et d'application (Déméro, 2026).

La révolution numérique a profondément changé nos anciennes manières d'apprendre et de comprendre, de concevoir et de promouvoir le savoir, de penser et de connaître le monde, en nous offrant de nouveaux moyens de transformation sociale et de diffusion massive de la connaissance, de communication et de vulgarisation scientifique du savoir (Tannous et al., 2018). Elle nous offre de nouvelles manières de socialisation, en imprimant chez nous de nouveaux comportements, nous propulsant vers un avenir inconnu, vers un changement profond bouleversant notre vie et altérant nos rapports sociaux contemporains (Pacom, 2018). Elle nous stimule, en effet, vers un changement de paradigme au travers du processus et du projet de décolonisation du savoir, assis sur une approche psychosocio-pédagogique nouvelle en réponse aux limites des hiérarchies traditionnelles de la pensée et des approches coloniales du savoir. Située au carrefour de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, cette approche théorique transversale penche enfin vers une perspective holistique nouvelle, d'une part, lorsqu'elle prescrit l'intégration des besoins globaux des agents locaux dans le processus de changement paradigmatique, en les plaçant au cœur des processus de conception et de coproduction du savoir comme « bien public » globalement accessible ; d'autre part, lorsqu'elle envisage la promotion des savoirs épistémiques et alternatifs de l'humanité, la valorisation des capacités métacognitives, socio-émotionnelles, comportementales et expérientielles des agents apprenants, en les plaçant au cœur des processus complexes de leur éducation, de leur formation, de leur évaluation, de leur évolution et de leur développement holistique par l'appropriation du bien public du savoir.

3. Méthode de diagnostic-pronostic

Le diagnostic-pronostic psycho-socio-pédagogique se veut une méthode d'évaluation globale des besoins d'intervention en éducation (Wach, 1996 ; Denis, Caffin et Lenoir, 2018). Emprunté aux sciences médicales et appliqué dans les études psycho-socio-pédagogiques présentes, cet outil d'analyse permet d'identifier les causes des difficultés d'enseignement-apprentissage et des problèmes socioéducatifs (diagnostic), puis de prévenir ou de prédire leur évolution potentielle (pronostic). Il permet de coconstruire des projets de développement holistique chez l'apprenant, en diagnostiquant ses besoins psychopédagogiques et socioéducatifs (cognitif, affectif, physique, spirituel et social), en valorisant ses forces métacognitives et ses potentiels évolutifs (Wach, 1996 ; Emmanuelli et al., 2015). Agencée avec l'observation empirique du système éducatif haïtien, cette méthode de diagnostic-pronostic s'ouvre à une approche holistique structurée permettant l'évaluation globale des besoins d'éducation, de formation, d'accompagnement et de développement (besoins identifiés et diagnostiqués), puis l'anticipation des évolutions futures (solutions modélisées et pronostiquées), en prescrivant des actions nécessaires pour des réponses adaptées aux besoins

présents et futurs (Quentin, 2016). Valorisant des savoirs réflexifs et expérientiels, elle passe en revue les informations connues, issues des expériences vécues, des observations empiriques (non-armées) et des relations collaboratives (non-structurées) développées avec les acteurs du système éducatif haïtien (enseignants, apprenants, parents, dirigeants d'école et d'université) au cours des trente dernières années.

Les auteurs cumulent chacun une trentaine d'années d'expériences professionnelles, d'observations empiriques et de relations collaboratives dans le système éducatif haïtien allant des statuts d'enseignant et de dirigeant dans les écoles primaire, secondaire et professionnelle jusqu'à des fonctions de professeur-chercheur et de dirigeant d'universités où ils en profitent pour emmagasiner des informations expérientielles et réflexives abondantes sur le système éducatif traditionnel haïtien, avant de diagnostiquer ses besoins actuels, de pronostiquer leurs évolutions potentielles, d'envisager des réponses adaptées aux besoins psychopédagogiques et socioéducatifs présents et futurs.

Les données informationnelles et expérientielles, issues des observations empiriques (Coman & al., 2022), facilitent une analyse critique et un diagnostic-pronostic (démarche d'auto-évaluation) autour des besoins psychopédagogiques et socioéducatifs actuels (diagnostic) et de leurs évolutions potentielles (pronostic), avant d'envisager des solutions adaptées à la dynamique de ces besoins présents et futurs au travers du projet alternatif de décolonisation du savoir. En tant que « projet » soumis à une démarche exploratoire, se présentent des limites notamment quant aux informations expérientielles et réflexives exploitées, générées dans le cadre des observations empiriques (non-armées) à partir desquelles s'opère l'exercice de diagnostic-pronostic autour du système éducatif haïtien.

Par-delà ses limites, l'outil de diagnostic-pronostic sciemment exploité permet, à travers un cadre exploratoire, l'identification et l'évaluation globale des besoins d'éducation, de formation, d'accompagnement et de développement (diagnostic) ; puis, à travers un regard prospectif, la modélisation et l'anticipation des solutions envisageables dans le cadre du projet de décolonisation progressive du savoir (pronostic). Autrement dit, cette méthode d'analyse facilite non seulement le diagnostic global des besoins d'intervention à partir des observations empiriques du système éducatif haïtien, mais aussi le pronostic des solutions viables, prescrites dans le cadre du projet alternatif de décolonisation du savoir valorisant l'empathie cognitive, la justice épistémique, l'apprentissage réciproque, l'éducation mutuelle, l'adaptation au contexte numérique d'enseignement-apprentissage, la valorisation des forces métacognitives et des intelligences multiples des agents socioéducatifs (école, enseignants, apprenants, parents, etc.) dans les dynamiques décoloniales de déconstruction de la pensée dominante et de co-construction du savoir comme « bien public » (Déméro, 2026). En cohérence avec l'épistémologie du changement paradigmatique compatible aux besoins présents et futurs, elle permet de pronostiquer, d'anticiper ou mieux de prescrire une rupture systémique avec les anciennes manières coloniales mécaniques de penser, de connaître, d'apprendre, de faire, d'enseigner, d'imposer, de valider, d'évaluer ou de concevoir le savoir, en voulant en faire un « bien public » accessible.

4. Discussion sur la conceptualisation de la décolonisation du savoir

Depuis son apparition dans la littérature des études décoloniales, la notion de décolonisation du savoir connaît une expansion fulgurante dans le monde académique et scientifique, en attirant l'attention de plusieurs chercheurs contemporains. D'entrée de jeu, cette expression nouvelle en expansion ne consiste pas seulement à introduire des références des textes des écrivains issus des pays du Sud ou des savoirs épistémiques des minorités ethniques et des populations locales dans les processus d'enseignement-apprentissage et de co-construction du savoir, mais elle renvoie à une vision épistémologique transformatrice plus globale, plus large, donc plus importante. Elle renvoie à la fois à un projet et à un processus (Broadbent, 2017) où le chercheur s'invite en toute liberté à questionner [pour repenser] les modes pédagogiques, épistémologiques, méthodologiques et historiques de production des savoirs académiques enseignés dans les écoles et les universités.

Dans une quête de sens préliminaire, la conceptualisation de la décolonisation du savoir s'associe à la double notion de liberté académique et de liberté scientifique (Déméro et al., 2025). Elle permet aux acteurs-chercheurs du monde académique et scientifique de repenser les manières mécaniques traditionnelles de produire et de transmettre le savoir, de questionner l'existant, c'est-à-dire « ce qui est », ce qui est produit et transmis, aussi et surtout les manières pédagogiques de le produire et de le transmettre. Elle repose donc sur la valorisation et la mobilisation du double principe de la liberté académique et de la liberté scientifique permettant aux acteurs-chercheurs de se déplacer d'un quadrant académique au quadrant public (Burawoy, 2009). Ce double principe leur accorde le plein droit de mener, à partir des approches stratégiques décoloniales, leurs activités d'enseignement et de recherche sans censure ni représailles, de partager leurs connaissances et d'exprimer leurs opinions librement sur des questions d'intérêt général et sur des enjeux de société. Qu'il s'agisse d'enjeux d'ordre académique, scientifique, éthique, idéologique, politique ou économique ; qu'il s'agisse de questions liées à l'acceptabilité de la décolonialité ou au refus de la colonialité (Théus et al., 2026). Essentiel à la production du savoir et au développement de la connaissance, le double principe de liberté participe ainsi à la conception et à la conceptualisation de la décolonisation du savoir. Mais, demeure encore un flou épistémique dans la conceptualisation de la décolonisation du savoir comme expression nouvelle qui, pour sa conception, mérite d'avoir du sens.

Pour sortir de ce flou épistémique, il importe de procéder succinctement à la définition, à la conception et à la conceptualisation de la décolonisation du savoir, en lui donnant du sens. En termes de diagnostic et de synonymie, décoloniser le savoir signifie :

- Doubter [de ce qu'on enseigne, apprend et répète comme construction humaine non exempte d'erreur] ;
- Remettre en question [ce qu'on enseigne, impose et trafique dans l'espace de production et de commercialisation de savoir sous l'étiquette privative d'un savoir exogène dominant] ;
- Rejeter [ce qui est périssable ou altérable, c'est-à-dire ce qui est inconcevable ou inservable des racines de l'arbre culturel colonial] ;
- Déconstruire [la pensée toute construite, le savoir tout fait, c'est-à-dire les préjugés, les idées perçues et reçues] ;

- Démanteler [les structures de pensée dominante et leurs effets contreproductifs sur le sous-développement du savoir]
- Confronter [ce qui est imposé à l'école, c'est-à-dire le savoir tout construit, puis transmis, reçu, appris, répété sans cesse] ;
- Se rebeller [contre l'ancien système de production et de transmission de savoir, tel qu'il est façonné, colonisé et hiérarchisé] ;
- Contester [le mode mécanique de hiérarchisation des pensées et d'universalisation des savoirs exogènes au mépris des savoirs endogènes] ;
- Refuser [d'accepter pour héritages hégémoniques des savoirs exogènes imposés au mépris des savoirs locaux] ;
- Rompre [avec le statu quo, c'est-à-dire le système hiérarchique traditionnel de production du savoir à prédominances occidentales, les anciennes manières mécaniques coloniales d'enseigner et d'apprendre à l'école, d'évaluer et de valider la connaissance].
- En termes de pronostic et d'alternative, décoloniser le savoir suppose aussi :
 - Repenser [le système traditionnel d'enseignement et d'apprentissage] ;
 - Réinventer [un autre système avec un espace appréciable pour les savoirs locaux] ;
 - Redéfinir [le savoir comme bien public et patrimoine commun] ;
 - Reconstruire [le savoir tout construit qui façonne la mentalité des colonisés locaux] ;
 - Refaire [les anciennes méthodes pédagogiques qui génèrent les erreurs et les échecs] ;
 - Reconstituer [l'espace de production et de distribution du savoir] ;
 - Restituer [aux acteurs-chercheurs leur liberté académique et scientifique de repenser le système et de défaire ce qui est inconcevable ou inconservable] ;
 - Réapproprier [le savoir patrimonial colonisé et hiérarchisé pour en faire un bien public décolonisé et non hiérarchisé.

En d'autres termes, décoloniser le savoir, c'est diagnostiquer ce qui est inconcevable, inconservable ou déracinable du dur tronc de l'arbre culturel colonial. C'est aussi pronostiquer ce qui est acceptable, conservable ou compatible aux besoins psychopédagogiques et socioéducatifs présents et futurs, à savoir les besoins de décolonisation du savoir.

En somme, la décolonisation du savoir concerne ce qui est produit, transmis et reçu ainsi que les manières dont il est produit, transmis et appris dans les écoles et les universités. Elle permet d'identifier les façons mécaniques dont le système éducatif traditionnel reproduit structurellement les hiérarchies coloniales (diagnostic), avant d'envisager des alternatives décoloniales au bénéfice de l'intégrité académique, de la viabilité sociale et de la productivité scientifique (pronostic). En cela, elle ne suffit pas de déconstruire le savoir tout construit à empreintes coloniales et à prédominances occidentales à partir du diagnostic des besoins psycho-socio-pédagogiques existants ; il faut aussi le reconstruire à partir du pronostic des solutions décoloniales durables, favorables à la justice épistémique, c'est-à-dire le droit des différents savoirs de coexister, aussi à l'empathie cognitive, c'est-à-dire l'effort de se mettre à la place de l'autre pour essayer de le comprendre et valoriser ses forces métacognitives dans la dynamique de codéveloppement du savoir qui se veut, avant tout, un projet et un processus.

4.1. Décolonisation du savoir : un projet viable

La décolonisation du savoir est un projet, c'est-à-dire un projet viable (durable). Un projet complexe qui entraîne, en revanche, des embûches émanant des normes académiques dominantes existantes et des forces traditionnelles résistantes au changement paradigmatique des anciennes manières de penser et de faire à l'école ou à l'université, capables d'oser s'opposer à l'adoption de nouvelles manières de faire la science, de produire le savoir et d'évaluer la connaissance. Un projet fort ambitieux qui, malgré les embûches et les critiques inévitables, attire l'adhésion de nombreux penseurs et chercheurs contemporains de plus en plus intéressés aux approches et études décoloniales. Cette adhésion d'esprit, ayant l'air d'un mouvement intellectuel actif ou mieux d'une révolution de la pensée critique, stimule le questionnement ou mieux la remise en question des modes de production et des formes de hiérarchisation des savoirs académiques à prédominance occidentale dans les écoles et les universités particulièrement en Haïti.

Les acteurs-chercheurs disposent de la liberté intellectuelle et de l'autorité morale pour repenser les manières pédagogiques traditionnelles de produire et de transmettre les savoirs académiques générés, de mesurer et d'évaluer les connaissances acquises à l'école ou à l'université. Leur autorité intellectuelle leur dote de l'autorité morale légitime (Burawoy, 2009) pour questionner et requestionner l'existant, du moins pour remettre en question « ce qui est », ce qui est fait mais qui n'est pas fait sans imperfections sans doute. Dorénavant, ils ne sont plus tenus de cacher leur conception, leur opinion, leur position et leur engagement public pour la décolonisation des savoirs en général, des savoirs académiques en particulier. Ces savoirs académiques, appris à l'école ou à l'université, sont traditionnellement structurés et mécaniquement évalués par des examens tout préparés à l'avance, sans prendre véritablement en considération les connaissances acquises par l'apprenant qui ne vient pas à sac vide à l'école ou à l'université, c'est-à-dire qui n'est pas sans savoir ni sans savoir-faire lors du processus d'apprentissage (Ravitch, 2013).

Le projet de décolonisation du savoir ne cherche pas à éliminer toutes les pratiques pédagogiques traditionnelles ni à sauter toutes les normes académiques dominantes existantes. Il n'entend pas faire dissiper non plus les tensions entre les différents savoirs issus de la colonisation et de la décolonisation, entre les différentes cultures académiques héritées de la colonialité et de la décolonialité, sachant d'ailleurs que la science vit aussi des tensions épistémologiques et des contradictions dialectiques (Théus, 2025). Il envisage, de préférence, de réaménager l'espace académique pour créer une place stratégique non-négligeable pour le savoir et le savoir-faire local. Le réaménagement de cet espace stratégique facilite le nécessaire dialogue productif entre les savoirs épistémiques locaux longtemps asphyxiés et les savoirs académiques teintés de colonialité et d'occidentalité, imposés dans les espaces scolaires et universitaires. Cette imposition de savoirs de marque de fabrique occidentale dans les espaces académiques et pédagogiques est telle qu'elle empêche, en contexte haïtien, toute forme de « concurrence » possible, notamment entre les savoirs pragmatiques et alternatifs acquis en créole local et les savoirs académiques et élitistes appris en français occidental (Agulhon, 2016). Ce nécessaire réaménagement participe aussi de la justice épistémique pour la reconnaissance de la diversité de savoirs non hiérarchisés, utiles au développement de la connaissance et à l'avancement de la science. Pour progresser, la science a besoin de cette diversité de savoirs académiques et épistémiques non hiérarchisés, donc non perçus comme « savoirs supérieurs » pour certains

ou « savoirs inférieurs » pour d'autres, sachant qu'aucun des savoirs générés n'est exempt d'imperfection et de pathologie (Burawoy, 2009 ; Théus, 2025), qu'ils soient des savoirs académiques et instrumentaux *made in* occident ou des savoirs épistémiques et réflexifs de marque de fabrique locale.

Dans sa conception, le projet de décolonisation du savoir garantit aux scientifiques la liberté nécessaire pour se déplacer du carcan rigide des normes académiques traditionnelles et dominantes vers un autre quadrant schématique ouvert aux pratiques pédagogiques nouvelles et alternatives valorisant le savoir et le savoir-faire local. Autrement dit, ce projet offre aux scientifiques les moyens légitimes nécessaires pour se déplacer d'un quadrant académique à un autre quadrant [pédagogique] alternatif en toute liberté (Burawoy, 2009). Et, ce déplacement leur permet de bouger du carcan rigide des normes académiques prédominantes *made in* occident vers un nouveau quadrant accessible ouvert aux nouvelles approches pédagogiques décoloniales, alternatives et inclusives.

Dans sa conceptualisation, le projet de décolonisation du savoir entend libérer le savoir, qui demeure un « bien public », de ce carcan hiérarchique et rigide, en lui conférant son sens lucide et dynamique, à savoir : a) remise en question, b) dialogue, c) inclusion, d) indigénisation, e) collaboration, f) réflexion, g) relation de pouvoir, h) bien public, i) savoir alternatif. Ainsi, ce dynamisme de sens transforme le projet de décolonisation du savoir en un processus durable en contexte de domination postcoloniale.

4.2. Décolonisation du savoir : un processus complexe

La décolonisation du savoir se veut un processus, c'est-à-dire un processus à la fois complexe et lent, mais nécessaire. Il s'agit, à l'allure d'un glossaire, de :

Processus de remise en question - La décolonisation du savoir scolaire et universitaire, en tant que projet, exige le courage d'admettre que tout savoir peut et doit être contesté et remis en question, quelles que soient les relations de pouvoir initiales. C'est la seule façon d'éviter le simple remplacement d'un colonisateur de programmes d'études par un autre.

Processus de dialogue - La décolonisation du savoir scolaire et universitaire signifie créer des espaces et des ressources pour un dialogue entre les décideurs, les éducateurs, les étudiants et les parents sur la manière d'imaginer et d'envisager les cultures et les systèmes de connaissance dans les programmes d'études, et en ce qui concerne ce qui est enseigné et la manière dont il encadre le monde.

Processus d'inclusion - La décolonisation du savoir scolaire et universitaire n'est pas un projet dont un groupe peut revendiquer la garde exclusive. Elle vise à repenser, à recadrer et à reconstruire les programmes de formation actuels afin de les améliorer, de les adapter au contexte local et de les rendre plus inclusifs, plus accessibles. Il s'agit d'élargir les notions afin qu'elles ne privilégient pas toujours une seule voix, une seule source, une seule expérience et une seule façon d'être et de voir le monde. Cela implique de manière inclusive un intérêt conscient, intentionnel et délibéré de la part de tous les éducateurs, étudiants, parents et décideurs en éducation. Cette démarche stratégique inclusive ne doit pas être seulement symbolique (ajout de contenus), mais aussi structurelle (méthodes, critères d'évaluation, langues d'enseignement).

Processus d'indigénisation - La décolonisation du savoir scolaire et universitaire se veut aussi un processus d'indigénisation et de contextualisation, ne se limitant pas à un enseignement culturellement pertinent. Elle vise à remettre en question les récits dominants concernant notre histoire collective, nos aspirations et nos défis contemporains. Elle consiste également à soutenir l'objectif des communautés locales en matière de développement local, d'autodétermination et de souveraineté.

Processus de collaboration - La décolonisation du savoir scolaire et universitaire nécessite une collaboration, une discussion et une expérimentation soutenues entre les éducateurs et les étudiants, qui ont eux-mêmes le pouvoir de faire bouger les choses sur le terrain et de réfléchir à ce qui pourrait être fait différemment. Le changement prendra des formes différentes selon les écoles et les domaines de formation.

Processus de réflexion - La décolonisation du savoir scolaire et universitaire consiste à réfléchir à la manière dont les étudiants peuvent vivre l'école différemment. Les facteurs tels que la race, le sexe, la religion, l'origine sociale, le statut social et le handicap peuvent tous avoir un impact manifeste sur la performance académique des étudiants. Il s'agit d'un ensemble de facteurs identitaires susceptibles de générer des tensions sociales et des inégalités structurelles au sein de la société ; ce qui stimule le processus de réflexion auquel s'invite l'éducation pour, dans le cadre de sa mission, pallier ou prévenir ces tensions.

Processus de questionnement de relation de pouvoir - La décolonisation du savoir scolaire et universitaire c'est le processus qui vise à reconnaître que le savoir est inévitablement marqué par des relations de pouvoir. Les institutions d'enseignement existent dans une perspective économique mondiale de la connaissance, avec un centre hégémonique défini, reflétant les hiérarchies de race, de classe, de religion et de sexe, etc. Au sommet de cette hiérarchie se trouvent les institutions du savoir des pays du Nord et les centres de recherche soutenus par la richesse des puissances européennes et nord-américaines. Cette position hégémonique n'est pas seulement une question de richesse du Nord. Haïti est encore façonnée par une longue histoire coloniale dans laquelle ces puissances occidentales sont, en termes de valeurs et de savoirs transmis et reçus, placées au sommet de la hiérarchie sociétale. Et, certains enseignements accordent une importance disproportionnée aux expériences, aux histoires et aux réalisations de ces puissances dans la société haïtienne.

Processus de conception du savoir comme « bien public » - La décolonisation du savoir scolaire et universitaire haïtien est un processus qui vise à porter les intellectuels à reconnaître que le savoir n'est la propriété d'une personne ou d'un groupe élitiste de personnes. C'est plutôt un bien public, une ressource cumulative et partagée qui est à la disposition de tous. Il est produit collectivement dans le but de garantir l'évolution de la culture et le progrès de la science.

Processus de décolonisation du savoir comme « projet alternatif » - La décolonisation du savoir se veut non seulement un projet, mais aussi un processus alternatif. Dans ce processus complexe, elle entend faire identifier et diagnostiquer les façons mécaniques dont le système éducatif haïtien reproduit structurellement les hiérarchies coloniales. Elle envisage aussi de faire affronter, contester et rejeter le statu quo par une remise en question de « ce qui est » (diagnostic), puis par une ré-imagination et une mise en application du projet alternatif (pronostic), favorable à l'intégrité académique, à la productivité scientifique, à la justice épistémique et à l'empathie cognitive.

4.3. Décolonisation du savoir : un espace inclusif

Dès l'introduction, il a été question de savoir ce qu'il faut d'abord rejeter, c'est-à-dire ce qui fait partie des causes et des racines des problèmes du système d'éducation et de production du savoir (diagnostic) ; puis ce qu'il faut, de manière réaliste et positive, conserver intelligemment dans le projet alternatif de décolonisation du savoir (pronostic), en vue des solutions durables, compatibles aux besoins socioéducatifs présents et futurs. C'est donc là la principale limite du nouveau projet de décolonisation du savoir, incapable de « tout » effacer ou de « tout » rejeter de l'ancien projet colonial ; car, d'une part, c'est un projet alternatif pour un espace inclusif de co-construction du savoir ; d'autre part, le géant arbre colonial, vieilli d'environ six siècles (15^e siècle à nos jours), laisse des racines si profondes dans la société qu'il paraît vain de penser à déraciner « tout », c'est-à-dire tout ce qui reste de ce vieil arbre culturel. En cela, ce serait une pure illusion de penser un projet socioéducatif idéal susceptible de « tout » déraciner pour jeter dans la poubelle de l'histoire tous les legs coloniaux, pour éliminer toutes les pratiques pédagogiques traditionnelles et toutes les normes académiques existantes, pour effacer toutes les traditions, toutes les acquisitions, toutes les histoires et toutes les mémoires ainsi que tous les savoirs reçus et transmis durant environ six siècles ! En tout cas, si c'est possible d'y penser, ce n'est toutefois pas la visée du nouveau projet de décolonisation du savoir de projeter, au travers d'un diagnostic-pronostic, l'idée de « tout » déraciner du fameux arbre culturel colonial laissant des traces vives et des racines profondes dans la société haïtienne en général, dans le système éducatif haïtien en particulier.

En rappel, la question fondamentale initiale ne cherche pas à tout prix à éliminer « tout » ce qui reste des legs coloniaux (histoires, mémoires, savoirs, langues, etc.), mais à réaménager de préférence l'immense espace de production et de transmission des savoirs pour préserver une place co-habitable non-négligeable pour le savoir épistémique endogène et le savoir-faire local. La relecture globale du projet de décolonisation du savoir renvoie non à un rejet total de « tout » ce qui reste de l'ancien projet colonial, mais de préférence à un changement paradigmatique préconisant une rupture épistémologique dans l'évolution de la pensée et le processus de construction du savoir. Cette rupture épistémologique penche progressivement et finalement vers une rupture systémique avec les anciennes manières mécaniques coloniales d'enseigner et d'apprendre à l'école, de penser et de connaître le monde, d'évaluer et de valider la connaissance, de concevoir et d'imposer le savoir. Elle entend faire du savoir un bien public accessible, un patrimoine commun de l'humanité.

En effet, le nouveau projet de décolonisation du savoir émanant de cette rupture en double se veut d'abord (diagnostic) :

- Un espace de questionnement ou de remise en question de ce qu'on enseigne et apprend
- Un espace de confrontation de ce qui est enseigné et imposé
- Un espace de contestation (du mode de hiérarchisation et d'universalisation des savoirs dominants) ;
- Un espace déconstruction des manières coloniales de penser et de connaître
- Un espace de refus d'accepter pour universel un savoir imposé au mépris des savoirs locaux
- Un espace de rejet du statu quo du système traditionnel de production du savoir à empreintes coloniales et à prédominances occidentales

- Un espace de rupture avec l'ancien mode de production de savoir, tel qu'il est façonné, colonisé et hiérarchisé

Il suppose ensuite (pronostic) :

- Un espace inclusif de production du savoir, favorable au dialogue productif entre sciences et sociétés, entre savoirs exogènes et endogènes non hiérarchisés ;
- Un espace collectif et réflexif, ouvert au débat public facilitant la légitimation et l'appropriation du savoir comme véritable bien public et patrimoine commun de l'humanité ;
- Un espace alternatif de codéveloppement de la connaissance et de co-construction du savoir ;
- Un espace stratégique de réinvention d'un autre système avec une place non négligeable pour les savoirs locaux ;
- Un espace de reconstruction de la pensée et de la mentalité des colonisés locaux ;
- Un espace de conscientisation et de mobilisation autour du projet alternatif de décolonisation du savoir ;
- Un espace de restitution aux acteurs-chercheurs de leur liberté académique et scientifique de penser et de faire autrement ;
- Un espace d'innovation préconisant des méthodes pédagogiques innovantes dans le processus de co-construction et de décolonisation du savoir.

5. Revoir le savoir autrement : une approche psycho-socio-pédagogique nouvelle

Le système éducatif traditionnel à empreintes coloniales et à prédominances occidentales paraît désuet, donc non compatible aux besoins socioéducatifs présents (diagnostiqués) et futurs (pronostiqués). Il faut donc le repenser pour coproduire le savoir autrement. Dans ce vieux système, le [néo]colonialisme ne s'est pas simplement insinué dans les contenus des programmes mais dans les structures mêmes des curricula. On peut ajouter ou remplacer un contenu par un autre – ce qui est important – mais si la structure même du programme d'études n'est pas réformée, très peu de résultats peuvent être obtenus à la fin (Shay, 2015).

Dans le contexte haïtien, l'approche psycho-socio-pédagogique mobilisée vise à décoloniser l'esprit et l'imaginaire collectif. Cela doit passer par la décolonisation des structures et des contenus des programmes, aussi par la déconstruction des discours dominants intériorisés par des groupes sociaux, des enseignants et des apprenants, accrochés encore à l'école de pensée coloniale.

L'approche psycho-socio-pédagogique convoquée consiste à développer chez les acteurs du monde académique une conception décoloniale à la fois du point de vue de l'apprenant, de l'enseignant, de l'enseignement, de la connaissance, de l'apprentissage et de l'évaluation :

- *Apprenant* – Autonome et acteur dans le processus d'acquisition, de construction et de développement de nouvelles connaissances.
- *Enseignant* – Rôle de facilitateur, d'animateur et de guide dans le processus d'enseignement-apprentissage.

- *Enseignement* – Développement des compétences utiles selon les besoins de l'apprenant et de la société.
- *Connaissance* – Ressource rare, ressource utile, bien public utilisable.
- *Apprentissage* – Voie à de nouvelles connaissances, à de nouvelles compétences/habiletés et à de nouvelles attitudes.
- *Évaluation* – Évaluation des apprentissages effectués par l'apprenant et non pas l'évaluation de l'apprenant lui-même. L'évaluation est perçue comme une activité d'apprentissage et non pas comme une fin en soi. Elle repose sur des projets, des situations-problèmes et des acquis.

Dans le système éducatif traditionnel où règne l'erreur (Ravitch, 2013), l'évaluation cible l'apprenant plutôt que l'apprentissage. Elle tient compte généralement des savoirs académiques formalisés et imposés, mais non des connaissances acquises par l'apprenant comme s'il était à sac vide lors du processus d'apprentissage et d'évaluation. Or, ce dernier n'est pas à sac vide ; il a connu et appris aussi à partir de ses facultés métacognitives et de ses expériences de vie au quotidien ainsi que de la réalité de la nature ou de l'environnement qui l'entoure (famille, camaraderie, marché, travail). C'est d'ailleurs un processus d'apprentissage mutuel et continu où l'apprenant apprend autant que l'enseignant. Mais, dans ce système académique désuet épris de colonialité, l'enseignant traditionnel prétend être seul détenteur du savoir. En position d'autorité lors du processus de transmission du savoir et d'évaluation de l'apprentissage, il évalue la connaissance de manière unidirectionnelle en fonction de ce qu'il connaît ou croit connaître, mais non en fonction de ce que l'apprenant apprend ou connaît lui-même. Ces manières pédagogiques traditionnelles de procéder ne laissent pas le moindre espace pour l'évaluation de l'apprentissage par l'apprenant ni pour l'auto-évaluation de l'apprentissage susceptible d'apprécier ce que l'apprenant apprend ou connaît vraiment ; ce qui explique parfois des échecs spectaculaires suivis de décrochages massifs dans le système éducatif traditionnel. Or, personne ne détient la totalité du savoir ; on connaît « tous » en partie, donc ni l'enseignant ni l'apprenant ne connaît pas « tout », admettant que l'enseignant est aussi un apprenant, en situation d'éducation mutuelle et d'apprentissage réciproque soutenue par le projet et le processus de décolonisation des savoirs académiques.

Conclusion

La décolonisation du savoir se veut avant tout une expression épistémique qui mérite d'avoir du sens et qui, dans cet article, trouve finalement son sens créatif dans les réalités historiques des anciennes colonies d'exploitation qui, après des siècles d'acculturation et de socialisation coloniale, cherchent à décoloniser donc à repousser les frontières épistémologiques pour aménager un nouvel espace non hiérarchisé pour l'acceptabilité du savoir endogène et du savoir-faire local. Elle désigne à la fois une expression de rupture épistémologique et de changement paradigmatique, un processus complexe et lent, un projet alternatif et viable, aussi un espace collectif et réflexif, ouvert au nécessaire dialogue entre sciences et sociétés, entre savoirs endogènes et exogènes de l'humanité. Dans sa pertinence, le projet de décolonisation du savoir que charrie cet article entend faire du savoir un patrimoine commun et un bien public accessible, donc un savoir patrimonial riche, libéré de toute prétention de supériorité ou d'infériorité. Avec l'outil de diagnostic-pronostic sciemment exploité, il examine les problèmes psychopédagogiques et les besoins

socioéducatifs existants (diagnostic), avant d'envisager des changements nécessaires et des alternatives de solutions adaptées aux besoins présents et futurs (pronostic). Il insiste sur les besoins de repenser les manières pédagogiques mécaniques et répétitives de reproduire et de retransmettre les savoirs académiques, de réévaluer les apprentissages dans les écoles et les universités. Il incite à la réflexion et à l'action concernant les besoins d'intégration et de valorisation du savoir endogène et du savoir-faire local en dehors du carcan rigide des normes académiques imposées dans l'ancien système. Enfin, il invite les acteurs-professeurs-chercheurs disposant de la liberté académique, de la liberté scientifique et de l'autorité morale à ce processus complexe de décolonisation du savoir, priorisant des approches psycho-socio-pédagogiques nouvelles, favorables à la promotion de la justice épistémique et de l'empathie cognitive, à l'intégration de la pédagogie participative et de la langue de la population locale (créole) dans les espaces académiques de production et de transmission du savoir, à la valorisation des savoirs épistémiques locaux dans le processus de développement de la connaissance et de la science.

Références

- Agulhon, C. (2016). Savoirs académiques versus savoirs opérationnels à l'université. Les portefeuilles d'expériences et de compétences. Approche pluridisciplinaire. *Septentrion*.
- Barrau, A. (2016). De la vérité dans les sciences. Dunod.
- Broadbent, A. (2017). It will take critical, thorough scrutiny to truly decolonize knowledge. *The Conversation*, 1.
- Burawoy, M. (2009). Pour la sociologie publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1), n° 176-177, p. 121-144.
- Castel, R. (2004). La sociologie et la réponse à la demande sociale, dans Bernard Lahire éd., À quoi sert la sociologie ? La Découverte, p.67-77.
- Châtel, V. (2002). Réconcilier activité de penser et activité de connaître. *Sociedade e Estado, Brasília*, v. 17, n. 2, jul./ dez., p. 333-348.
- Coman, R. & al. (2022). Chapitre 9. L'observation empirique. *Méthodes de la science politique : De la question de départ à l'analyse des données*, p. 193-215. De Boeck Supérieur.
- Déméro, V., Théus, B. & Jean Claude, M. (2025). Gouvernance universitaire dans la Caraïbe. Éditions INUFOCAD. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18723196>
- Denis, M., Caffin, E. et Lenoir, L. (2018). Fiche 14. Établir un diagnostic socio-éducatif. Dans M. Denis Tout en un DEES. Foucher, p. 193-199
- Dreyer, J. S. (2017). Practical theology and the call for the decolonization of higher education in South Africa: Reflections and proposals. *HTS*, 73(4), 1-7.
- Emmanuelli, M., Louët, E., et Azoulay, C., (2015). Diagnostic et pronostic dans le bilan psychologique avec l'enfant et l'adolescent : apports du bilan psychologique. Érès éditions.

- Gourgues, J. M. (2015). Images et mots blessants: de la colonialité du savoir à la colonialité de l'être haïtien dans les manuels scolaires locaux.
- Gourgues, J. M. (2016). Les manuels scolaires en Haïti : outils de la colonialité. L'Harmattan.
- Gourgues, J. M. (2022). Conclusion : Vers une pédagogie décoloniale. *Critique décoloniale de l'école haïtienne*.
- Gurvitch, G. (1959). Les cadres sociaux de la connaissance, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XXVI.
- Gustinvil, J. V. (2018). Haïti : controverses et « hérésies ». Ou comment décoloniser les écritures de l'expérience nègre. *Présence Africaine*, (1), 77-96.
- Heleta, S. (2018). Decolonizing knowledge in South Africa: Dismantling the 'pedagogy of big lies'. *Ufahamu: A Journal of African Studies*, 40(2).
- Kuhn, T. (1983 [1962]). La Structure des révolutions scientifiques. Flammarion, coll. « Champs ».
- Pacom, D. (2018). Pour une approche critique de l'impact de la réalité numérique sur la sociabilité contemporaine, dans Tannous et al. (dir.). *Évangéliser dans l'espace numérique ?* Novalis, 179-200.
- Pestre, D. (1997). La production des savoirs entre académies et marché - Une relecture historique du livre : « The New Production of Knowledge », *Revue d'économie industrielle*, 79, 163-174
- Popper, K. (1998). La problématique des sources de la connaissance. Payot.
- Quentin, G. (2016). Approche intégrée de diagnostic et de pronostic pour la gestion de santé des systèmes hybrides sous incertitude. Automatique. INSA de Toulouse.
- Ravitch, D. (2013). Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools. First Edition. Alfred A. Knopf.
- Tannous, M.-R. et al. (dir.). (2018). *Évangéliser dans l'espace numérique ?* Novalis.
- Théus, B. (2025). Utilité scientifique et sociale de l'atelier sur la gouvernance universitaire dans la Caraïbe : entre engagement public et déclaration d'engagement formel, dans V. Déméro, B. Théus et P. M. Jean Claude (dir.). *Gouvernance universitaire dans la Caraïbe*. Éditions INUFOCAD.
- Théus, B., Déméro, V., Wamba, N., Maltais, M., Girard, A. & Jean Claude, M. (2026). Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir. Éditions INUFOCAD. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18724682>
- Tremblay, J. (1995). Mères, pouvoir et santé en Haïti. Karthala Editions.
- Wach, M. (1996). Du diagnostic-pronostic à une psychopédagogie du projet et de l'aide à la décision – L'orientation scolaire et professionnelle comme aide à la réussite de l'individu. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 133–158.