

Décoloniser la gestion scolaire en Afrique : repenser la gouvernance éducative à la lumière de la mémoire de l'esclavage et de l'héritage colonial

Rosette Mongo Ntoke

Mots-clés : Gestion scolaire, décolonisation, mémoire de l'esclavage, héritage colonial, leadership transformationnel, gouvernance participative.

Keywords : school management, decolonization, memory of slavery, colonial legacy, transformational leadership, participatory governance.

Résumé

Cet article vise à explorer les transformations nécessaires des systèmes éducatifs postcoloniaux pour y intégrer la mémoire de l'esclavage et rompre avec les logiques héritées du colonialisme. En passant en revue les écrits de la littérature décoloniale et les théories en administration de l'éducation (leadership transformationnel, gouvernance participative), il analyse les structures éducatives traditionnelles perpétuant des inégalités systémiques dans les sociétés africaines. Des études de cas de pays africains (Cameroun, Ghana, Afrique du Sud) illustrent des alternatives décoloniales inspirantes, donc exploitables. La méthodologie repose sur une revue documentaire de travaux académiques, de rapports institutionnels et d'initiatives locales. Les résultats soulignent des défis institutionnels et structurels des systèmes éducatifs traditionnels, avant d'envisager des pistes alternatives articulant explication théorique et savoirs réflexifs autour de la perspective de décolonisation de la gestion scolaire, passant par la décentralisation de la gestion scolaire, la réforme des curricula et la promotion d'un leadership éducatif inclusif.

Abstract

This article aims to explore the necessary transformations of postcolonial education systems to integrate the memory of slavery and break with the logics inherited from colonialism. By reviewing decolonial literature and theories in educational administration (transformational leadership, participatory governance), it analyzes traditional educational structures that perpetuate systemic inequalities in African societies. Case studies from various countries (Ghana, South Africa, etc.) illustrate viable decolonial alternatives. The methodology is based on a literature review of academic works, institutional reports, and local initiatives. The findings highlight institutional and structural challenges of traditional education systems, before considering alternative approaches that combine theoretical explanation and reflective knowledge around the perspective of decolonizing school management, including the decentralization of school administration, curriculum reform, and the promotion of inclusive educational leadership.

Pour citer cet article

Mongo Ntoke, R. (2026). Décoloniser la gestion scolaire en Afrique : repenser la gouvernance éducative à la lumière de la mémoire de l'esclavage et de l'héritage colonial. *RESUME*, 1(2), 84–105. <https://doi.org/10.68181/qeee8614>

Introduction¹

Dans les pays africains, les systèmes éducatifs postcoloniaux restent profondément marqués par l'héritage colonial, perpétuant des inégalités et ignorant les réalités locales. Cet article propose donc de réfléchir à **la manière dont la gestion scolaire peut être décolonisée à travers l'intégration de la mémoire de l'esclavage**, non pas comme un simple contenu disciplinaire, mais comme un prisme critique pour repenser l'organisation de l'école. Il entend analyser d'abord les logiques coloniales toujours à l'œuvre dans la gestion scolaire, puis mettre en lumière les limites des politiques éducatives actuelles, avant de proposer des pistes concrètes inspirées d'expériences africaines et afrodescendantes. Bien avant, il importe de l'introduire avec le contexte de l'étude, ses objectifs et ses limites. Les systèmes éducatifs africains demeurent profondément marqués par ce que Quijano (2000) nomme la « colonialité du pouvoir », se traduisant par une administration centralisée, une pédagogie eurocentrée et une occultation des *mémoires subalternes*, notamment celle de l'esclavage (Mbembe, 2016 ; Vergès, 2019). La décolonisation des curricula et des langues d'enseignement est largement discutée dans les débats contemporains (Tuck et Yang, 2012 ; Assie-Lumumba, 2017). Mais, la gestion scolaire, en tant que levier de transformation structurelle, reste un angle mort des discussions, bien que les responsables éducatifs jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre des politiques publiques (UNESCO, 2022 ; Dembélé et Ndoye, 2018).

Cet article vise à combler cette lacune en articulant la mémoire de l'esclavage, souvent absente des débats sur la gouvernance éducative, avec les théories contemporaines de l'administration scolaire (Leithwood, 2012 ; Bush, 2015 ; Spillane, 2005). Il propose d'analyser les logiques coloniales persistantes dans la gestion scolaire en Afrique francophone et d'élaborer un modèle hybride de gestion décoloniale, s'appuyant à la fois sur les épistémologies du Sud (Santos, 2018 ; Grosfoguel, 2011) et sur des outils de pilotage participatif et transformationnel. fondé sur une analyse documentaire et des études de cas secondaires, il ne présente pas de données empiriques primaires collectées sur le terrain. De plus, la contextualisation demeure partielle, notamment pour les systèmes éducatifs francophones, moins documentés dans la littérature internationale (Assie-Lumumba, 2017 ; UNESCO, 2022). Enfin, le modèle proposé, bien que s'appuyant sur des exemples concrets, nécessiterait des validations empiriques ultérieures pour éprouver la faisabilité du projet de décolonisation de la gestion éducative dans divers contextes.

1. Problématique

La problématique centrale de cet article interroge la persistance des structures coloniales dans la gouvernance des écoles africaines et les conséquences de l'occultation mémorielle. Comment les modèles de gestion scolaire, hérités de l'administration coloniale, continuent-ils de reproduire des inégalités systémiques et d'exclure la mémoire de l'esclavage, pourtant fondamentale pour comprendre les dynamiques éducatives contemporaines ? Cette question s'articule autour de deux enjeux interdépendants : 1) les mécanismes par lesquels la

¹Ce travail a été présenté lors du Colloque 306 dans le cadre du 92e Congrès de l'Acfas (mai 2025), substantiellement réajusté avec un cadre théorique élargi et une revue de littérature actualisée, répondant aux exigences de contribution originale au développement de la connaissance sur la décolonisation de la gestion scolaire.

centralisation bureaucratique et le leadership vertical traditionnel perpétuent une « colonialité du pouvoir » dans les écoles (Grosfoguel, 2011 ; Tuck et Yang, 2012) ; 2) les voies alternatives pour transformer ces structures en intégrant les savoirs locaux, une gouvernance participative et une mémoire historique réparatrice, afin de construire une école ancrée et émancipatrice (Vergès, 2019 ; Santos, 2018 ; Assie-Lumumba, 2017).

Considérant le poids historique de tels enjeux, il devient nécessaire d'envisager une refonte profonde des structures éducatives africaines. Comme le souligne Grosfoguel (2011), « *décoloniser l'éducation exige de dépasser la simple inclusion symbolique pour questionner l'architecture même des institutions* » (p. 15).

2. Cadre théorique et conceptuel

L'analyse de la gestion scolaire décoloniale s'inscrit dans un double ancrage théorique. D'une part, les **études décoloniales** (Quijano, 2000 ; Grosfoguel, 2011) offrent une critique des structures de domination coloniales et postcoloniales, en insistant sur la persistance des rapports de pouvoir dans les institutions modernes, notamment les institutions éducatives. D'autre part, les **théories de l'administration scolaire** (Leithwood, 2012 ; Dembélé et Ndoye, 2018) permettent de comprendre les mécanismes de gouvernance, de leadership et d'organisation dans les systèmes éducatifs, au prisme des pensées décoloniales et des théories contemporaines de l'administration de l'éducation.

2.1. Théories de l'administration de l'éducation : leadership transformationnel et gouvernance éducative inclusive

Le **leadership transformationnel**, développé initialement par Burns (1978) puis adapté au domaine éducatif par Leithwood (2012), repose sur la capacité des responsables scolaires à construire une vision collective, à mobiliser les acteurs autour d'objectifs communs et à favoriser le développement professionnel des équipes. Le leadership transformationnel dépasse ainsi une conception administrative centrée sur la gestion quotidienne pour promouvoir une dynamique de changement organisationnel fondée sur la confiance, la motivation et l'engagement collectif. Dans cette perspective, le chef d'établissement n'est plus uniquement un gestionnaire des ressources, mais un acteur du changement capable d'accompagner les transformations institutionnelles et de créer un environnement propice à l'innovation pédagogique.

Toutefois, les recherches récentes montrent que la complexité croissante des organisations scolaires ne permet plus de concentrer l'ensemble des responsabilités sur une seule personne. Cette évolution a favorisé le développement du **leadership distributif**, selon lequel le leadership est conçu comme un processus partagé entre plusieurs acteurs de la communauté éducative (Spillane, 2005). Les responsabilités sont alors réparties entre les équipes de direction, les enseignants, les coordonnateurs pédagogiques et, dans certaines configurations, les représentants des parents ou de la communauté locale. Cette approche reconnaît que les compétences nécessaires au pilotage d'un établissement sont collectives et que la qualité des décisions dépend de la diversité des expériences et des expertises mobilisées. Cette logique rejoint les principes de la **gouvernance participative**, qui consi-

dère les établissements scolaires comme des organisations ouvertes, appelées à construire leurs orientations en interaction avec leur environnement social. Bush (2015) souligne que la participation des différents acteurs favorise une meilleure appropriation des projets éducatifs, renforce la légitimité des décisions et améliore le climat organisationnel. Dans cette perspective, la gouvernance ne se réduit plus à l'exercice d'une autorité administrative ; elle devient un processus de concertation, de négociation et de co-construction associant les différentes composantes de la communauté éducative.

Les travaux consacrés à la décentralisation des systèmes éducatifs prolongent cette réflexion en mettant en évidence les bénéfices d'une autonomie accrue des établissements scolaires. Selon la revue systématique de Hallinger (2018) portant sur la recherche en leadership et administration de l'éducation en Afrique, un transfert progressif de responsabilités vers les acteurs locaux permet une meilleure prise en compte des réalités territoriales, favorise l'innovation organisationnelle et renforce la responsabilisation des équipes éducatives. Dans cette perspective, la décentralisation ne constitue pas seulement une réforme administrative ; elle représente également un levier susceptible d'améliorer la pertinence et l'efficacité des politiques éducatives en rapprochant les processus décisionnels des besoins des communautés scolaires. Ces évolutions traduisent un changement profond dans la manière de concevoir l'administration de l'éducation. Alors que les modèles traditionnels privilégiaient la conformité aux règles et la stabilité organisationnelle, les approches contemporaines mettent davantage l'accent sur la capacité des établissements à apprendre, à innover et à mobiliser l'intelligence collective. Le leadership devient ainsi un processus relationnel reposant sur la coopération, la confiance et la reconnaissance des compétences de chacun, plutôt qu'un simple exercice de l'autorité hiérarchique (Leithwood, 2012 ; Spillane, 2005). Néanmoins, malgré leur contribution majeure au renouvellement des sciences de l'administration de l'éducation, ces modèles demeurent largement issus de contextes occidentaux. Ils accordent une place limitée aux héritages historiques, aux rapports de pouvoir hérités de la colonisation et aux enjeux de justice épistémique qui caractérisent de nombreux systèmes éducatifs africains. En privilégiant principalement les dimensions organisationnelles et managériales, ils risquent de sous-estimer l'influence des structures sociales et historiques qui conditionnent les pratiques de gouvernance dans les sociétés postcoloniales (Assié-Lumumba, 2017).

Dès lors, une réflexion sur la gestion scolaire en Afrique ne peut se limiter à l'importation de modèles managériaux élaborés dans d'autres contextes. Elle suppose une contextualisation des théories du leadership et de la gouvernance à partir des réalités historiques, culturelles et institutionnelles propres aux sociétés africaines. C'est dans cette perspective que les approches décoloniales apportent une contribution essentielle : elles invitent à repenser les finalités de la gouvernance éducative en intégrant la reconnaissance des savoirs locaux, la mémoire historique, la participation effective des communautés et la transformation des rapports de pouvoir. L'articulation entre ces deux traditions théoriques ouvre ainsi la voie à un cadre conceptuel renouvelé, capable d'éclairer les conditions d'une gestion scolaire véritablement décoloniale.

Les transformations des systèmes éducatifs engagées dans des pays africains au cours des dernières décennies ont profondément renouvelé les conceptions de l'administration scolaire. Longtemps dominée par une approche bureaucratique fondée sur le contrôle hiérarchique, la standardisation des pratiques et la centralisation des décisions, la gestion

des établissements scolaires évolue progressivement vers des modèles privilégiant la participation, la collaboration et le développement du leadership à différents niveaux de l'organisation (Bush, 2015). Cette évolution s'appuie sur l'idée que l'amélioration durable de la qualité de l'éducation dépend autant des contenus d'enseignement que des principes d'une gouvernance éducative inclusive et participative.

2.2. Gestion scolaire décoloniale

La gestion scolaire décoloniale s'inscrit dans le prolongement des études décoloniales. Il s'agit d'un courant de pensée qui interroge la persistance des rapports de domination issus de la colonisation dans les institutions contemporaines. Contrairement aux approches post-coloniales qui s'intéressent principalement aux conséquences historiques de la colonisation, les études décoloniales mettent en évidence la permanence de la **colonialité**, c'est-à-dire des structures de pouvoir, des modes de production des savoirs et des hiérarchies sociales qui continuent d'organiser les sociétés après les indépendances politiques (Quijano, 2000 ; Mignolo, 2011). Dans le champ éducatif, cette perspective conduit à considérer que les systèmes scolaires ne sont pas des espaces neutres de transmission des connaissances, mais des institutions traversées par des rapports de pouvoir qui influencent les contenus enseignés, les pratiques de gouvernance, les formes de légitimation du savoir et du pouvoir.

Le concept de **colonialité du pouvoir**, développé par Quijano (2000), constitue un pilier théorique critique des structures administratives, économiques, culturelles et éducatives mises en place durant la période coloniale. Héritées de la domination coloniale européenne, ces structures hiérarchiques eurocentrées continuent d'organiser les sociétés contemporaines. Dans le domaine de l'éducation, elles se traduisent notamment par la centralisation des systèmes scolaires, la prédominance de modèles administratifs importés et la faible reconnaissance des réalités historiques, culturelles et linguistiques locales. Ainsi, les modes de gouvernance éducative demeurent souvent inspirés de logiques bureaucratiques qui privilégient le contrôle hiérarchique, la standardisation des pratiques et la concentration des décisions au niveau central.

À cette première dimension s'ajoute la **colonialité du savoir**, qui désigne la domination persistante des épistémologies occidentales dans la production et la validation des connaissances (Mignolo, 2011 ; Santos, 2018). Les savoirs scientifiques issus de la modernité européenne sont fréquemment présentés comme universels, tandis que les connaissances produites dans les sociétés africaines, autochtones ou afrodescendantes sont reléguées au rang de savoirs locaux ou traditionnels. Cette hiérarchisation des connaissances contribue à invisibiliser les expériences historiques, les langues, les pratiques éducatives et les formes d'organisation sociale propres aux sociétés africaines. Pour Santos (2018), une telle situation traduit une **injustice épistémique**, dans laquelle certaines formes de savoir sont systématiquement disqualifiées en raison de leur origine géographique, culturelle ou historique. Dans cette perspective, la décolonisation de l'éducation ne peut se limiter à une réforme des programmes scolaires ou à l'introduction de nouveaux contenus disciplinaires. Elle suppose une transformation plus profonde des mécanismes institutionnels qui organisent la production, la circulation et la légitimation des savoirs au sein des établissements scolaires.

Décoloniser une institution consiste à remettre en question les rapports de pouvoir qui structurent son fonctionnement, ses critères de légitimité et ses modes de gouvernance (Grosfoguel, 2011). Appliquée à la gestion scolaire, cette approche conduit à interroger non seulement les contenus de l'enseignement, mais également les modalités de prise de décision, les formes d'autorité, les processus d'évaluation et les relations entre l'école et les communautés. La réflexion décoloniale accorde également une place centrale à la **mémoire de l'esclavage**, considérée comme un enjeu majeur de justice historique et de reconnaissance des expériences longtemps marginalisées. Pour Mbembe (2016), les sociétés africaines demeurent profondément marquées par les héritages de l'esclavage et de la colonisation, qui continuent d'influencer les représentations sociales, les identités collectives et les rapports de pouvoir. Vergès (2019) souligne que l'effacement ou la marginalisation de cette mémoire participe à la reproduction de récits historiques incomplets, dans lesquels les résistances africaines, les trajectoires des populations réduites en esclavage et les conséquences contemporaines de ces processus sont insuffisamment prises en compte. Dès lors, la mémoire de l'esclavage ne relève pas uniquement de l'enseignement de l'histoire ; elle constitue un levier de compréhension des mécanismes de domination qui continuent de traverser les institutions éducatives. Cette perspective rejoint les travaux de Tuck et Yang (2012), qui rappellent que la décolonisation ne saurait être réduite à une métaphore ou à un simple discours sur la diversité. Elle implique une remise en cause effective des structures institutionnelles qui perpétuent les inégalités historiques. Dans le domaine de l'éducation, cette exigence conduit à dépasser les politiques d'inclusion limitées à la représentation symbolique des diversités culturelles pour engager une réflexion sur les fondements mêmes de l'organisation scolaire, les modes de gouvernance et les rapports entre les différents acteurs de la communauté éducative.

Par ailleurs, la pensée décoloniale offre un cadre d'analyse particulièrement pertinent pour comprendre les limites des modèles traditionnels de gestion scolaire dans les contextes postcoloniaux. Elle montre que les difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs africains ne relèvent pas uniquement de contraintes administratives ou financières, mais s'inscrivent dans des héritages historiques qui continuent d'influencer les pratiques de gouvernance, les rapports aux savoirs et les modalités de participation des communautés éducatives. Toutefois, si les études décoloniales permettent d'expliquer les mécanismes de reproduction des rapports de domination, elles proposent relativement peu d'outils opérationnels pour accompagner la transformation des organisations scolaires. C'est précisément dans cette perspective que les théories contemporaines de l'administration de l'éducation apportent un éclairage complémentaire. En proposant des modèles fondés sur le leadership partagé, la gouvernance participative et l'autonomie des établissements, elles offrent des leviers susceptibles d'opérationnaliser les principes portés par la pensée décoloniale. L'articulation de ces deux champs théoriques constitue ainsi le fondement du cadre analytique développé dans la présente recherche.

Souscrite à la pensée décoloniale, la gestion scolaire décoloniale vise à transformer les logiques de gouvernance des écoles afin de rompre avec les pratiques héritées du colonialisme (Quijano, 2000 ; Mbembe, 2016). Elle ne se limite pas à une réforme administrative : elle propose une refondation des structures éducatives en valorisant les savoirs autochtones, la participation communautaire, et l'autonomie locale (Grosfoguel, 2011 ; Santos, 2018). Dans des pays africains comme le Cameroun, les systèmes éducatifs restent

souvent influencés par des modèles bureaucratiques centralisés, hérités de l'administration française, où les décisions majeures sont prises sans réelle consultation des acteurs de terrain.

Trois axes définissent cette approche de gestion éducative décoloniale :

- **L'autonomie éducative et la gouvernance locale** : cela suppose une décentralisation de l'administration scolaire (down up) avec une participation active des enseignants, des parents et des élèves dans les décisions. Les curricula devraient pouvoir s'adapter aux réalités socioculturelles locales, plutôt que d'appliquer un modèle prescrit par l'État.
- **La reconnaissance des savoirs marginalisés** : il s'agit d'intégrer dans l'enseignement les connaissances autochtones, les langues locales et les approches pédagogiques critiques issues du Sud global. La formation des enseignants doit intégrer ses transformations et les préparer à valoriser ces épistémologies alternatives.
- **Un leadership éducatif participatif** : contrairement au modèle hiérarchique dominant, un leadership décolonial est ancré dans la coopération et la co-construction. Il favorise des pratiques évaluatives contextualisées, reconnaissant les compétences culturelles et communautaires des élèves.

Ces principaux piliers permettent de déconstruire un système encore largement centré sur une autorité verticale et élitiste. Dans les pays francophones d'Afrique, l'État contrôle encore les programmes, les examens et le recrutement des personnels éducatifs selon des logiques souvent déconnectées des réalités locales (Assie-Lumumba, 2017). Des expériences positives existent, comme au Ghana, où des **comités de gestion communautaire** permettent aux acteurs locaux d'orienter les priorités éducatives. En Afrique du Sud, l'intégration de la philosophie **Ubuntu** dans la formation des enseignants favorise une éthique du partage et de la solidarité (Wane, 2009). Au Kenya, certaines écoles rurales s'appuient sur des pratiques agricoles et artisanales traditionnelles pour enseigner les sciences et les mathématiques de manière concrète. Ces exemples montrent qu'une autre gestion scolaire est possible, plus enracinée dans les contextes locaux.



Figure 1. Schéma conceptuel

L'administration scolaire décoloniale ne saurait être un retour à des formes précoloniales idéalisées ni une reconduction des modèles importés. Elle suppose une hybridation créative, ancrée dans les contextes, et orientée vers l'émancipation des acteurs éducatifs. Ce modèle **d'hybridation pragmatique** ne se veut ni un rejet des acquis de la modernité éducative, ni une sacralisation des formes traditionnelles. Il vise à *contextualiser les outils de gestion, rééquilibrer les rapports de pouvoir, et produire des politiques éducatives culturellement légitimes*.



Figure 2. Effets systémiques attendus de la gestion scolaire décoloniale

S'il paraît apparemment facile de schématiser, d'illustrer, de conceptualiser et de théoriser un modèle de gestion scolaire décoloniale, alors il n'est pas du tout facile d'implémenter ce mo-

dèle administratif assis sur un leadership transformationnel et une gouvernance éducative participative. La mise en œuvre d'une telle approche de gestion décoloniale, schématisée avec ses effets positifs, se heurte à plusieurs défis : résistances institutionnelles, absence de formation, ressources limitées. Sa réussite dépend, entre autres, d'une volonté politique forte, d'un plaidoyer local et d'un travail de fond sur la formation des cadres éducatifs.

2.3. Dimension de la mémoire de l'esclavage

La mémoire de l'esclavage reste une dimension peu explorée dans l'analyse de la gestion scolaire. Pourtant, elle constitue un levier essentiel pour interroger les fondements historiques des structures éducatives et leurs rapports au pouvoir, à l'identité, et à l'exclusion.

Dans la plupart des pays africains et des sociétés afrodescendantes, l'esclavage est enseigné de manière fragmentaire et souvent biaisée. Les manuels scolaires évoquent la traite négrière, mais en insistant davantage sur l'abolition menée par les Européens que sur les résistances africaines ou les traumatismes durables laissés par cette histoire (Quijano, 2000 ; Vergès, 2019). Cette approche eurocentrée renforce une vision de l'Afrique comme passive dans son propre passé. De plus, les liens entre l'esclavage et les inégalités contemporaines – notamment en matière d'accès à l'éducation, de hiérarchisation sociale ou de marginalisation linguistique – sont rarement établis. Les révoltes d'esclaves, les mémoires communautaires et les pratiques pédagogiques issues de l'expérience esclavagiste sont absentes des curricula.

Des travaux comme ceux de **Benoît Falaize** (2006) ou **Myriam Cottias** (2007) ont montré que l'enseignement de l'esclavage reste difficile à aborder dans les écoles, en raison d'un manque de formation des enseignants, de résistances culturelles ou de conflits mémoriels. En Afrique, comme le souligne **Diallo (2018)**, l'histoire de l'esclavage est parfois vécue comme un tabou familial ou communautaire, ce qui complique son intégration institutionnelle. Dans des pays comme le Sénégal, l'île de Gorée est devenue un lieu symbolique de cette mémoire, mais son rôle dans l'éducation reste limité à des visites scolaires ponctuelles, sans réelle intégration dans les manuels (Assie-Lumumba, 2017). La transmission de cette mémoire repose alors sur des initiatives artistiques, culturelles ou orales, sans véritable soutien structurel.

L'intégration de la mémoire de l'esclavage dans la gestion scolaire décoloniale implique de surmonter plusieurs obstacles (Tuck & Yang, 2012) :

- **Obstacles politiques** : la peur de rouvrir des blessures historiques ou de fragiliser certaines élites.
- **Obstacles culturels** : la mémoire douloureuse ou honteuse dans certaines familles ou communautés.
- **Obstacles pédagogiques** : le manque de ressources adaptées et de formation critique chez les enseignants.

Pourtant, cette mémoire peut devenir un outil puissant de conscientisation historique, de justice sociale et de réparation symbolique. Comme l'écrit Vergès (2019), il ne s'agit pas de « faire culpabiliser », mais de « comprendre ce que nous faisons de cette histoire ». Une gestion scolaire décoloniale ne peut donc faire l'impasse sur cette mémoire, si elle veut

réellement déconstruire les logiques de domination et ouvrir la voie à une éducation plus inclusive.

3. Stratégie méthodologique

La présente étude s'inscrit dans une démarche qualitative de nature exploratoire et interprétative. Elle mobilise une **revue documentaire critique** associée à une **analyse conceptuelle**, afin d'examiner les liens entre les héritages coloniaux, la mémoire de l'esclavage et les modèles contemporains de gestion scolaire en Afrique. Ce choix méthodologique est justifié par le caractère théorique et prospectif de la recherche, qui vise moins à mesurer un phénomène qu'à construire un cadre analytique susceptible d'éclairer les transformations de la gouvernance éducative. Ce positionnement qualitatif et interprétatif s'inscrit dans les principes généraux de la recherche qualitative, laquelle privilégie la compréhension approfondie des phénomènes sociaux et la construction de sens à partir de sources documentaires et conceptuelles plutôt que la vérification statistique d'hypothèses (Creswell et Creswell, 2018).

La revue documentaire critique permet d'aller au-delà d'une simple synthèse descriptive des connaissances disponibles. Elle consiste à analyser, comparer et mettre en dialogue différentes productions scientifiques afin d'identifier les convergences, les divergences et les limites des approches existantes (Snyder, 2019). Dans cette perspective, l'objectif n'est pas seulement de rendre compte de l'état des connaissances, mais également de proposer une lecture intégrative articulant les études décoloniales aux théories contemporaines de l'administration de l'éducation.

3.1. Méthode de recherche documentaire

La stratégie méthodologique priorisée est la recherche documentaire (Chaumier, 1997). Elle repose sur un corpus thématique et théorique incluant les principales références notamment des travaux de Quijano (2000), Mignolo (2011), Mbembe (2016, 2017), Santos (2018), Grosfoguel (2011), Tuck et Yang (2012), Bush (2015), Leithwood (2012), Spillane (2005), Assié-Lumumba (2017), Hallinger (2018) ainsi que des rapports de l'UNESCO (2019). Ce corpus documentaire permet : 1) une étude analytique des textes fondateurs de la pensée décoloniale questionnant la reproduction des rapports de pouvoir coloniaux dans les systèmes éducatifs contemporains ; 2) une étude exploratoire des cadres en administration scolaire à partir des textes institutionnels et administratifs, avec une attention particulière aux modèles de leadership transformationnel, distributif et à la gouvernance participative ; 3) une mise en perspective critique entre ces deux champs, permettant d'identifier leurs points de convergence, leurs tensions, et leur potentiel d'hybridation. En un mot, il permet d'articuler les apports des études décoloniales avec ceux de l'administration de l'éducation dans une perspective interdisciplinaire. Les bases consultées incluent Google Scholar, ERIC, Cairn et JSTOR. Les publications retenues couvrent la période 2000–2023.

La sélection des documents a été réalisée selon quatre critères principaux :

- la pertinence directe par rapport à la problématique de recherche, avec une priorité accordée aux publications fondatrices des pensées décoloniales. ;

- la qualité scientifique des publications, privilégiant les ouvrages de référence et les articles évalués par les pairs ;
- la complémentarité entre les approches décoloniales, les sciences de l'éducation et les théories du management éducatif ;
- la diversité géographique des travaux incluant des contributions provenant d'Amérique latine, d'Afrique, d'Europe et d'Amérique du Nord, afin d'enrichir l'analyse comparative et d'y intégrer des perspectives africaines et internationales.

L'analyse documentaire s'est déroulée en trois étapes successives :

La première étape a consisté à effectuer une lecture analytique des publications retenues afin d'identifier les principaux concepts, modèles théoriques et débats scientifiques relatifs à la décolonisation de l'éducation, à la mémoire de l'esclavage et à la gouvernance scolaire.

La deuxième étape a reposé sur une analyse comparative des différents cadres théoriques mobilisés. Cette démarche a permis d'examiner les convergences et les complémentarités entre les études décoloniales et les approches contemporaines du leadership éducatif, tout en mettant en évidence leurs apports respectifs et leurs limites dans l'analyse des systèmes éducatifs africains.

Enfin, une troisième étape de synthèse interprétative a conduit à l'élaboration d'un cadre analytique intégré de gestion scolaire décoloniale. Celui-ci sert de grille de lecture pour interpréter les résultats issus de la revue documentaire et proposer des pistes de renouvellement des pratiques de gouvernance éducative.

Globalement, cette recherche documentaire permet de dégager des orientations stratégiques pour une gestion scolaire décoloniale, qui conjugue justice épistémique, inclusion communautaire et efficacité administrative. Ainsi, elle permet de procéder à une analyse critique des structures éducatives traditionnelles perpétuant des inégalités systémiques dans les sociétés africaines.

3.2. Étude de cas de pays africains : Cameroun, Ghana et Afrique du Sud

Agencée avec la recherche documentaire, l'étude de cas désigne à la fois un instrument d'étude exploratoire et une méthode de recherche à visée analytique (Albarelo, 2022). Cette étude de cas de pays africains, ouverts apparemment aux processus complexes de gouvernance inclusive et de gestion scolaire décoloniale. Elle permet, de manière inductive, d'explorer et de présenter un bref état des lieux liés à la dynamique de la gestion éducative dans ces pays en particulier, dans la région en général.

Les cas de systèmes éducatifs étudiés sont particulièrement ceux du **Cameroun, du Ghana et de l'Afrique du Sud**. En contexte contemporain, ces systèmes de gestion scolaire introduisent, chacun en ce qui le concerne, des dynamiques de gouvernance participative, de valorisation d'une pédagogie inclusive et coopérative, de décentralisation éducative ayant permis aux conseils scolaires locaux d'adapter les curricula, d'utiliser les langues autochtones et d'impliquer les communautés. Dans certains établissements scolaires situés en zone rurale, des **comités de gestion scolaire communautaire** ont vu le jour, intégrant

non seulement des parents et des enseignants, mais aussi des chefs traditionnels et des représentants de la jeunesse locale.

3.3. Limites et perspectives

Cette recherche priorisant l'analyse documentaire présente certaines limites. L'absence de données empiriques recueillies sur le terrain limite la validité externe des propositions avancées. De plus, les cas de pays africains considérés sont très restreints ; la **contextualisation** demeure partielle, notamment pour ce qui est des systèmes éducatifs d'Afrique francophone, peu documentés dans les sources exploitées. Pour dépasser ces limites, plusieurs prolongements méthodologiques sont envisageables. D'abord, la conduite d'**études de cas empiriques** sur des écoles expérimentant des formes alternatives de gestion, comme en Afrique du Sud, au Ghana ou au Cameroun. Enfin, une **analyse comparative régionale, plus élargie**, permettrait de mieux cerner les déterminants contextuels favorisant ou freinant l'émergence d'une gestion scolaire décoloniale.

Néanmoins, la posture méthodologique adoptée garantit la rigueur scientifique de l'étude grâce à une sélection raisonnée des sources documentaires crédibles, à une analyse critique des travaux mobilisés, à une démarche de triangulation méthodologique et théorique permettant de croiser les recherches documentaires et les études de cas ainsi que les perspectives issues des études décoloniales, des sciences de l'éducation et du management scolaire.

4. Résultats de l'étude

Cette section présente les principaux résultats de l'étude à travers une analyse critique des structures éducatives postcoloniales, des politiques d'inclusion, ainsi que des initiatives inspirées de la gestion scolaire décoloniale. En cohérence avec la problématique, une attention particulière est portée à la mémoire de l'esclavage, dont l'occultation dans les systèmes scolaires reflète et perpétue les logiques d'exclusion héritées du colonialisme.

4.1. Persistance des héritages coloniaux dans la gouvernance scolaire

Malgré les réformes engagées depuis les indépendances, les travaux consultés convergent pour montrer que les modes d'administration scolaire demeurent largement caractérisés par une forte centralisation des décisions, une hiérarchisation des responsabilités et une faible autonomie des établissements (Assié-Lumumba, 2017 ; Hallinger, 2018 ; UNESCO, 2022). Ces caractéristiques limitent la capacité des écoles à adapter leurs pratiques aux réalités socioculturelles des communautés qu'elles desservent.

Les recherches effectuées montrent toutefois que plusieurs pays ont entrepris des réformes visant à renforcer la participation des acteurs locaux dans la gouvernance éducative. Au **Ghana**, les politiques de décentralisation ont progressivement renforcé le rôle des collectivités territoriales et des communautés dans la gestion des établissements scolaires. Cette évolution favorise une meilleure prise en compte des besoins locaux et une responsabilisa-

tion accrue des acteurs éducatifs. Néanmoins, les analyses montrent que cette dynamique demeure confrontée à des contraintes liées au maintien de mécanismes centralisés de pilotage et à des capacités institutionnelles inégales selon les territoires.

En **Afrique du Sud**, les transformations engagées après la fin de l'apartheid illustrent la volonté de construire une gouvernance scolaire davantage fondée sur la participation démocratique et la justice sociale. Les conseils de gouvernance scolaire ont permis une implication plus importante des parents, des enseignants et des représentants communautaires dans la vie des établissements. Toutefois, les recherches soulignent que les inégalités sociales et territoriales continuent d'influencer la capacité réelle des communautés à exercer ces nouvelles responsabilités.

L'expérience du **Cameroun** met également en évidence les tensions entre les ambitions de décentralisation et la permanence de pratiques administratives fortement centralisées. Malgré les réformes institutionnelles engagées, les chefs d'établissement disposent encore d'une autonomie relativement limitée dans la gestion pédagogique, financière et organisationnelle. Cette situation réduit les possibilités d'innovation locale et limite l'implication des communautés éducatives dans les processus décisionnels (Fonkeng Epah, 2007).

Au-delà du contexte africain, l'analyse documentaire montre que le **Brésil** constitue une expérience particulièrement intéressante en matière de reconnaissance de la mémoire de l'esclavage dans les politiques éducatives. L'adoption de la loi 10.639/2003, rendant obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésiliennes et africaines, illustre la possibilité d'intégrer les enjeux mémoriels dans les politiques scolaires. Cette réforme montre que la reconnaissance institutionnelle des héritages de l'esclavage peut contribuer à renouveler les curricula, à renforcer la justice mémorielle et à promouvoir une éducation davantage inclusive.

Pris dans leur ensemble, ces différents exemples montrent que les initiatives de transformation existent, mais qu'elles demeurent souvent confrontées à la persistance de structures administratives héritées de la colonisation. Toutefois, les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne et d'autres contextes postcoloniaux restent fortement imprégnés des structures administratives et pédagogiques coloniales. Ce legs se traduit par une centralisation des décisions, une bureaucratisation excessive, une sélection élitiste des cadres éducatifs et une pédagogie eurocentrée. Ces éléments, loin d'être neutres, participent à la reproduction de rapports de pouvoir et à l'occultation de la mémoire historique, notamment celle de l'esclavage (Quijano, 2000 ; Tuck & Yang, 2012). Le tableau suivant illustre la présence constante et permanente des empreintes coloniales dans la gestion éducative contemporaine (Tableau 1).

Tableau 1. Manifestations de l'héritage colonial dans la gestion scolaire

Dimensions de la gestion scolaire	Héritage colonial observé	Effets sur l'équité et la mémoire
Gouvernance	Centralisation verticale	Exclusion des communautés locales
Leadership	Modèle autoritaire hiérarchique	Faible participation des enseignants
Curriculum	Eurocentrisme disciplinaire	Invisibilisation de l'esclavage
Langues d'enseignement	Primauté des langues coloniales	Marginalisation linguistique
Évaluation	Normes standardisées occidentales	Inégalités de réussite scolaire

Source : Tableau illustré par l'auteure, 2026

La centralisation des décisions, héritée de l'administration coloniale, prive les établissements scolaires de leur capacité à adapter les contenus aux réalités locales. Au Cameroun, par exemple, le dualisme hérité des dominations française et britannique se traduit par une gestion administrative fragmentée et une standardisation des curricula qui ne tient pas compte des contextes socioculturels. Les curricula officiels intègrent peu l'histoire précoloniale ou l'esclavage, rendant invisibles les contributions et les souffrances des populations locales (Assie-Lumumba, 2017 ; UNESCO, 2022).

À cela s'ajoute une hiérarchisation des fonctions scolaires, qui repose sur des critères académiques façonnés par les standards occidentaux. La sélection des directeurs et inspecteurs exclut de facto les détenteurs de savoirs locaux et ceux qui ont été formés dans des pédagogies alternatives. Cette élitisation contribue à maintenir une forme de colonialité cognitive (Wane, 2009).

Sur le plan disciplinaire, les normes de comportement dans les écoles restent imprégnées des méthodes introduites par les missionnaires. L'uniformisation, la soumission à l'autorité et les châtiments corporels sont encore présents dans certaines pratiques éducatives, perpétuant une pédagogie de la domination (Tuck & Yang, 2012).

Enfin, les curricula présentent une histoire biaisée, centrée sur la colonisation comme point de départ de la modernité, et marginalisant la mémoire de l'esclavage et des résistances africaines. Les langues coloniales dominent l'enseignement, réduisant l'accès à l'éducation pour des millions d'enfants non francophones ou anglophones (UNESCO, 2022).

4.2. Manque de reconnaissance de la mémoire de l'esclavage dans les politiques éducatives

Les documents analysés montrent que cette mémoire demeure souvent marginalisée ou traitée de manière partielle dans les curricula scolaires. Lorsqu'elle est évoquée, l'accent est principalement mis sur les événements historiques ou les processus d'abolition, tandis que les résistances africaines, les conséquences sociales durables de l'esclavage et leurs liens avec les inégalités contemporaines sont moins développés. Cette invisibilisation contribue à maintenir une hiérarchisation des savoirs qui privilégie des récits historiques dominants au détriment des expériences africaines. Les analyses de Mbembe (2016), Vergès (2019) et

Santos (2018) montrent que cette situation limite la capacité de l'école à devenir un espace de reconnaissance, de justice mémorielle et de valorisation des savoirs endogènes.

Dans la plupart des pays africains et des sociétés afrodescendantes, l'esclavage est enseigné de manière fragmentaire et souvent biaisée. Les manuels scolaires évoquent la traite négrière, mais en insistant davantage sur l'abolition menée par les Européens que sur les résistances africaines ou les traumatismes durables laissés par cette histoire (Quijano, 2000 ; Vergès, 2019). Cette approche eurocentrée renforce une vision de l'Afrique comme passive dans son propre passé. De plus, les liens entre l'esclavage et les inégalités contemporaines – notamment en matière d'accès à l'éducation, de hiérarchisation sociale ou de marginalisation linguistique – sont rarement établis. Les révoltes d'esclaves, les mémoires communautaires et les pratiques pédagogiques issues de l'expérience esclavagiste sont absentes des curricula.

Des travaux comme ceux de Benoît Falaize (2014) ou Myriam Cottias (2006) ont montré que l'enseignement de l'esclavage reste difficile à aborder dans les écoles, en raison d'un manque de formation des enseignants, de résistances culturelles ou de conflits mémoriels. En Afrique, l'histoire de l'esclavage est parfois vécue comme un tabou familial ou communautaire, ce qui complique son intégration institutionnelle. Dans des pays comme le Sénégal, l'île de Gorée est devenue un lieu symbolique de cette mémoire, mais son rôle dans l'éducation reste limité à des visites scolaires ponctuelles, sans réelle intégration dans les manuels (Assie-Lumumba, 2017). La transmission de cette mémoire repose alors sur des initiatives artistiques, culturelles ou orales, sans véritable soutien structurel.

Malgré des avancées dans les discours sur l'inclusion, les politiques éducatives actuelles restent marquées par une logique assimilationniste. L'inclusion est conçue comme l'intégration des élèves dans un modèle éducatif préexistant, sans remise en cause de ses fondements coloniaux. Ainsi, la mémoire historique, et notamment celle de l'esclavage, demeure marginalisée ; ce qui témoigne d'un manque de reconnaissance de la mémoire de l'esclavage et d'une absence de pratique d'inclusion scolaire (Tableau 2).

Tableau 2. Inclusion scolaire : intentions politiques vs effets réels

Politique d'inclusion	Intention affichée	Limite structurelle identifiée
Inclusion culturelle	Valoriser la diversité	Absence de remise en cause du curriculum
Inclusion linguistique	Faciliter l'accès	Maintien de la langue coloniale dominante
Inclusion mémorielle	Enseigner l'esclavage	Approche fragmentée et dépolitisée
Inclusion communautaire	Participation locale	Rôle consultatif sans pouvoir décisionnel

Source : Tableau illustré par l'auteure, 2026

Les curricula sont standardisés, calqués sur des référentiels occidentaux. L'histoire enseignée néglige les traites négrières, les luttes pour la liberté ou les cultures africaines précoloniales. Ce biais affecte la construction identitaire des élèves afro-descendants et contribue à la reproduction des inégalités (Vergès, 2019). L'usage exclusif des langues coloniales limite l'accès à l'éducation pour les enfants issus de milieux non scolarisés dans ces langues. Des tentatives de réforme, comme le programme d'éducation bilingue au Sénégal, ont montré que l'apprentissage en langue maternelle améliorerait la réussite scolaire, mais ces approches restent peu diffusées (Assie-Lumumba, 2017).

Les savoirs autochtones et les pédagogies orales et communautaires ne sont pas valorisés. L'enseignement des sciences, par exemple, reste ancré dans une logique positiviste et occidentale, ignorant les connaissances écologiques ou médicales africaines. Au Kenya, des écoles utilisent des contes et des chants dans l'enseignement informel, mais ces pratiques ne sont pas institutionnalisées (Wane, 2009). Même les initiatives inclusives, comme celles fondées sur la philosophie ubuntu en Afrique du Sud, peinent à se faire reconnaître faute de légitimité académique. L'inclusion reste donc symbolique si elle ne s'accompagne pas d'une transformation des rapports de pouvoir et d'une reconnaissance pleine de la mémoire historique.

5. Discussion : entre décolonisation et administration de l'éducation

La transformation des systèmes éducatifs postcoloniaux ne peut se limiter à une critique des héritages du passé. Elle doit s'appuyer sur une articulation entre les analyses critiques des structures coloniales (offertes par les études décoloniales) et les apports opérationnels des modèles contemporains de leadership et de gouvernance éducative. Cette double lecture, que nous appelons ici *cadre d'analyse hybride*, permet d'envisager une réforme en profondeur des pratiques de gestion scolaire, en intégrant à la fois une vision émancipatrice et des outils de transformation structurelle.

5.1. Leadership transformationnel et distributif à l'épreuve de la pensée décoloniale

Dans les contextes marqués par l'héritage colonial, les modèles de gouvernance éducative sont souvent autoritaires, verticaux, et centralisés. À l'opposé, les modèles de leadership transformationnel et distributif, largement développés dans la littérature en administration scolaire (Burns, 1978 ; Leithwood, 2012 ; Spillane, 2005), promeuvent une gouvernance plus inclusive, participative et contextualisée.

Le **leadership transformationnel** incarne une rupture avec la simple gestion administrative. Il valorise l'inspiration éthique, la mobilisation collective autour d'une vision de changement, la réflexion critique et l'attention aux besoins spécifiques des membres de la communauté éducative. Dans une perspective décoloniale, il permet d'insuffler une dynamique de réappropriation des savoirs, de valorisation des identités locales et de redéfinition du rôle de l'école dans la société.

Le **leadership distributif**, quant à lui, déconstruit le modèle pyramidal colonial en redistribuant les responsabilités entre enseignants, élèves, parents et communauté. Il crée les conditions d'une gestion scolaire horizontale, où la prise de décision est partagée, les politiques co-construites et les établissements autonomes pour adapter leurs pratiques aux réalités locales. Cette approche entre en résonance avec les principes décoloniaux de pluralité épistémique, de participation communautaire et de rupture avec la logique descendante du pouvoir.

La **combinaison de ces deux modèles de leadership**, relus à travers la pensée décoloniale, constitue une réponse stratégique aux blocages des réformes éducatives post-

coloniales. Elle permet de dépasser les oppositions binaires entre modernité managériale et radicalité critique, en articulant efficacité et justice historique.

5.2. Vers une gouvernance scolaire participative et contextualisée

Dans une perspective hybride, la gouvernance scolaire participative devient le prolongement naturel de cette double approche. Elle repose sur trois piliers interdépendants : la décentralisation des décisions, l'inclusion des savoirs locaux et la construction collective des politiques éducatives. Ces principes remettent en cause le modèle bureaucratique hérité du colonialisme, qui marginalise les voix locales et standardise les processus éducatifs.

La mise en place de **comités de gestion scolaire**, de **conseils communautaires** ou de **mécanismes de redevabilité participative** s'inscrit dans cette dynamique. Il ne s'agit pas simplement d'inclure symboliquement les acteurs locaux, mais de les placer au cœur de la gouvernance éducative. Cela implique aussi de transformer la culture de l'évaluation, en intégrant des critères sensibles aux contextes culturels et aux aspirations des communautés.

Ces transformations exigent une **formation renouvelée des cadres éducatifs**, orientée vers l'innovation pédagogique, le pilotage collectif et la reconnaissance des savoirs minorés. Elles supposent également des soutiens institutionnels (budgets, autonomie juridique, accompagnement technique) pour garantir l'ancrage local des politiques scolaires.

5.3. Vers une hybridation des approches pour une administration scolaire décoloniale

La principale contribution de ce travail réside dans la proposition d'un **modèle hybride de gestion scolaire décoloniale**. Celui-ci vise à articuler les apports critiques des études décoloniales aux outils de pilotage issus des sciences de gestion. Contrairement à une posture de rejet des cadres modernes ou à une simple reconduction des modèles occidentaux, l'enjeu est de combiner : une vision critique (issue de la décolonisation) remettant en cause les hiérarchies imposées ; des dispositifs opérationnels (issus du management public) permettant une mise en œuvre effective de la transformation.

Ce modèle se traduit par des pratiques telles que : la formation des responsables scolaires aux savoirs locaux et aux approches critiques ; la création de comités mixtes de pilotage des établissements ; la définition d'indicateurs de performance éducative contextualisés. Il permet de construire un espace de gestion plus réflexif, plus inclusif et plus enraciné dans les dynamiques locales. La gouvernance scolaire devient ainsi un terrain de recomposition des rapports de pouvoir, de revalorisation des identités locales et de co-construction d'un futur éducatif commun.

6. Vers une gestion scolaire décoloniale : pistes alternatives de réflexion et d'action

Plusieurs pistes de réflexion et leviers d'action sont susceptibles de favoriser une gestion scolaire décoloniale pour une gouvernance scolaire plus inclusive et contextualisée.

L'analyse documentaire montre que les approches fondées sur le leadership transformationnel, le leadership distributif et la gouvernance participative offrent des perspectives convergentes avec les principes de la pensée décoloniale. Ces approches favorisent une plus grande implication des communautés éducatives dans les processus décisionnels, encouragent la collaboration entre les différents acteurs et renforcent l'autonomie des établissements scolaires. Lorsqu'elles sont articulées à une reconnaissance des savoirs locaux et de la mémoire historique, elles contribuent à faire de l'établissement scolaire un espace de dialogue interculturel, d'innovation pédagogique et de participation citoyenne. Les résultats de cette analyse conduisent ainsi à proposer un modèle intégré de gestion scolaire décoloniale reposant sur quatre piliers : une gouvernance participative, un leadership partagé, la reconnaissance des savoirs endogènes et l'intégration de la mémoire historique dans les politiques éducatives.

En outre, des initiatives concrètes montrent qu'une autre gestion scolaire est possible. Elles s'appuient sur la décentralisation, la valorisation des savoirs locaux et l'intégration de la mémoire historique comme levier pédagogique. Déjà, sont assez inspirantes les réformes éducatives engagées dans des pays africains et ailleurs.

En rappel, au Brésil, les écoles afrocentrées ont introduit l'enseignement de l'histoire africaine, des pédagogies communautaires et des modes de gouvernance participative. Ces écoles ont permis une meilleure performance des élèves afro-descendants, mais rencontrent des résistances institutionnelles et des problèmes de financement (Assie-Lumumba, 2017). Au Ghana, la décentralisation éducative a permis aux conseils scolaires locaux d'adapter les curricula, d'utiliser les langues autochtones et d'impliquer les communautés. Cette approche a réduit le taux d'abandon scolaire et amélioré l'engagement communautaire, mais elle dépend fortement du soutien politique et financier (UNESCO, 2022). En Afrique du Sud, des tentatives d'intégration de la philosophie ubuntu dans les écoles ont favorisé une pédagogie plus inclusive et centrée sur la coopération. Toutefois, leur reconnaissance institutionnelle reste faible, et les inégalités héritées de l'apartheid persistent (Wane, 2009).

Au Cameroun, marqué par une double influence coloniale française et britannique, il y a un système éducatif historiquement structuré autour d'un modèle centralisé. Toutefois, depuis les années 2010, certaines expérimentations locales cherchent à infléchir cette logique en introduisant des dynamiques de gouvernance participative. Dans des établissements situés en zone rurale (notamment dans les régions de l'Ouest et du Centre), des **comités de gestion scolaire communautaire** ont vu le jour, intégrant non seulement les parents et enseignants, mais aussi des chefs traditionnels et des représentants de la jeunesse locale. Ces structures, bien qu'informelles, ont permis de faire évoluer les pratiques scolaires en adaptant les horaires au calendrier agricole, en valorisant l'usage des langues locales dans l'environnement scolaire, ou encore en intégrant des modules d'histoire locale (sur l'esclavage et la colonisation) dans les activités pédagogiques extra-curriculaires. Bien que ces initiatives restent souvent non institutionnalisées et fragilisées par l'absence de politique nationale de soutien, elles constituent des **signaux faibles d'un changement de paradigme**. Elles montrent que la gestion scolaire peut devenir un levier de réconciliation entre mémoire historique, pratiques pédagogiques et participation communautaire (Nguefack, 2018 ; Tchombe, 2006).

Tableau 3. Initiatives de gestion scolaire décoloniale : analyse comparative

Pays	Dispositif clé	Résultat observé	Limites
Brésil	Écoles afrocentrées	Renforcement identitaire	Résistance institutionnelle
Ghana	Décentralisation éducative	Engagement communautaire accru	Dépendance politique
Afrique du Sud	Philosophie Ubuntu	Climat scolaire inclusif	Faible institutionnalisation
Cameroun	Comités communautaires	Adaptation locale des pratiques	Absence de cadre national

Source : Tableau illustré par l'auteure, 2026

Dans l'ensemble, les réformes décoloniales entreprises sont confrontées à plusieurs défis (résistance des élites, manque de moyens, fragilité institutionnelle, absence de formation, opposition des bailleurs de fonds internationaux, etc.). Pour y répondre, une approche progressive et expérimentale est idéale, fondée sur des partenariats locaux, le plaidoyer éducatif et la participation active des communautés scolaires, aussi sur une volonté politique réelle et un travail de fond sur la formation des cadres éducatifs ; ce, en vue d'une gestion éducative décoloniale efficace et d'une intégration de la mémoire de l'esclavage dans les processus de formation et d'éducation.

L'intégration de la mémoire de l'esclavage dans les structures éducatives ne relève pas seulement du contenu historique. Elle implique une refonte profonde des modes de gouvernance, des finalités éducatives et des rapports de savoir. Une gestion scolaire décoloniale peut ainsi devenir un outil d'émancipation collective, en reconnectant les communautés éducatives à leur histoire, leur culture, et leur avenir.

En appui aux pistes alternatives de réflexions et d'actions pour une gestion scolaire décoloniale, il importe d'ajouter les propositions suivantes, à savoir :

- **Repenser la formation des cadres éducatifs** pour y intégrer l'histoire coloniale, les savoirs autochtones, et les pédagogies critiques.
- **Décentraliser la gestion scolaire** afin de permettre l'adaptation des contenus aux réalités locales, y compris l'intégration de la mémoire de l'esclavage dans les projets éducatifs communautaires.
- **Réformer les contenus pédagogiques** pour inclure l'histoire de l'esclavage, des résistances africaines, et les sciences africaines.
- **Promouvoir des pédagogies inclusives**, fondées sur la participation, l'oralité, l'expérience et la communauté.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'examiner la manière dont les héritages coloniaux continuent d'influencer les modes de gouvernance des établissements scolaires africains et d'analyser dans quelle mesure une approche décoloniale peut contribuer au renouvellement de la gestion scolaire. En mobilisant une revue documentaire critique associée à une analyse conceptuelle, l'étude a permis de mettre en dialogue les apports des études décoloniales avec ceux des théories contemporaines du leadership et de l'administration de l'éducation. L'analyse documentaire met en évidence la persistance de formes de gouvernance largement héritées de la période coloniale, caractérisées par une forte centralisation

des décisions, une faible autonomie des établissements scolaires et une reconnaissance encore limitée des savoirs endogènes et de la mémoire de l'esclavage. Les expériences observées dans différents contextes nationaux montrent toutefois que des dynamiques de transformation sont à l'œuvre. Les initiatives de gouvernance participative, de leadership partagé et de contextualisation des politiques éducatives constituent autant de leviers susceptibles de favoriser une évolution vers des systèmes éducatifs plus inclusifs, plus démocratiques et davantage ancrés dans les réalités africaines.

L'apport principal de cette recherche réside dans la proposition d'un cadre analytique intégrant les perspectives décoloniales aux théories contemporaines de l'administration de l'éducation. Cette articulation permet de dépasser une lecture exclusivement critique des héritages coloniaux en identifiant des mécanismes organisationnels concrets susceptibles d'accompagner la transformation de la gouvernance scolaire. La gestion scolaire décoloniale apparaît ainsi non comme un rejet des acquis des sciences du management éducatif, mais comme leur réinterprétation à partir des réalités historiques, culturelles et sociales des sociétés africaines. Sur le plan des politiques publiques, les résultats invitent à promouvoir des formes de gouvernance plus participatives, à renforcer l'autonomie des établissements scolaires, à développer les compétences des responsables éducatifs en matière de leadership collaboratif et à reconnaître pleinement les savoirs locaux ainsi que la mémoire de l'esclavage dans les projets éducatifs. Une telle évolution contribuerait à faire de l'école un espace de transmission des connaissances, mais également un lieu de justice épistémique, de reconnaissance historique et de cohésion sociale.

Cette recherche présente néanmoins certaines limites. Fondée sur une revue documentaire critique, elle ne permet pas d'évaluer empiriquement la mise en œuvre ni les effets des modèles de gestion scolaire décoloniale dans les établissements africains. Des recherches futures pourraient ainsi mobiliser des études de cas, des entretiens avec des responsables éducatifs, des enseignants, des élèves et des communautés locales, ainsi que des approches comparatives entre plusieurs pays africains afin de tester, d'enrichir et de valider le cadre analytique proposé. Au-delà de sa contribution scientifique, cette étude entend participer à une réflexion plus large sur les finalités de l'éducation en Afrique. Décoloniser la gestion scolaire ne consiste pas uniquement à transformer des procédures administratives ; il s'agit de repenser les rapports entre gouvernance, savoirs, mémoire et développement afin de construire des institutions éducatives capables de répondre aux aspirations des sociétés africaines contemporaines. En ce sens, la gestion scolaire décoloniale constitue moins un modèle achevé qu'un horizon de transformation invitant chercheurs, décideurs publics et communautés éducatives à construire ensemble une école plus juste, plus inclusive et pleinement enracinée dans son histoire.

Références

- Albarelo, L. (2022). Chapitre 2. L'étude de cas : pertinence et validité. Dans B. Albero et J. Thievenaz *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome III* (2e éd., p. 27-36). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.03.0027>.
- Assié-Lumumba, N. T. (2017). Revisiting the historical and contemporary definitions of Africa's development: A reflection on the changing meaning of Africa's education

- and training goals and capacities. *African Development Review*, 29(2), 137–149. <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12247>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2015). *Theories of educational leadership and management* (4e éd.). Sage.
- Chaumier, J. (1997). L'analyse documentaire ou la valorisation des documents. *Recherche en soins infirmiers*, 50(3), 99-102. <https://doi.org/10.3917/rsi.050.0099>.
- Cottias, M. (2006). Sur l'histoire et la mémoire de l'esclavage. *Cités*, 25(1), 178-180. <https://doi.org/10.3917/cite.025.0178>
- Cottias, M. (2007). *La question noire : Histoire d'une construction coloniale*. Bayard.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Dembélé, M., & Ndoye, M. (2018). *La gestion participative des écoles en Afrique subsaharienne : Enjeux et perspectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262280>
- Diallo, A. (2018). Mémoire de l'esclavage et éducation au Sénégal : Enjeux et perspectives. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 17, 45–62.
- Falaize, B. (2006). L'enseignement de l'esclavage en France : Entre mémoires et histoire. *Histoire@Politique*, 1(1), 45–60. <https://doi.org/10.3917/hp.001.0045>
- Falaize, B. (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 193-223. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014193>
- Fonkeng Epah, G. E. (2007). *Le développement de l'éducation au Cameroun de 1961 à 2001*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1–38. <https://doi.org/10.5070/T411000003>
- Hallinger, P. (2018). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 362-384. <https://doi.org/10.1177/1741143217694895>
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012: With a discussion of the research foundations*. Ontario Ministry of Education.
- Mbembe, A. (2016). *Politiques de l'inimitié*. La Découverte.
- Mbembe, A. (2017). *Critique de la raison nègre*. La Découverte.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394501>
- Nguefack, L. (2018). Gestion scolaire communautaire et innovation pédagogique en milieu rural camerounais. *Revue Africaine de Management*, 12(1), 89–105.

- Poirel, E., & Lessard, C. (2007). *La gouvernance scolaire et l'autonomie des établissements : Une analyse critique*. Presses de l'Université Laval.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002000>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed leadership*. *Educational Researcher*, 34(3), 31–34. <https://doi.org/10.3102/0013189X034003031>
- Tchombe, T. M. (2006). *Gestion scolaire et décentralisation au Cameroun*. Presses Universitaires d'Afrique.
- 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 INUFO-CAD. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18724682>
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/2018: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2019). *La Route de l'esclave : briser le mur du silence*. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/la-route-de-lesclave-briser-le-mur-du-silence>
- UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report 2022: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381431>
- Vergès, F. (2019). *Un féminisme décolonial*. La Fabrique.
- Wane, N. N. (2009). Decolonizing the academy: A case for ethical research in Africa. *Journal of Pan African Studies*, 2(3), 211–226. https://www.jpanafrican.org/docs/vol2no3/Decolonizing_The_Academy.pdf