RESUME
Revue d'Enquêtes et Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels

Volume 1, numéro 2 · 2026

Décolonisation des savoirs

Sommaire

Éditorial iii
Comité éditorial de la revue RESUME

Décolonisation de l'évaluation en éducation 1
Beguens Théus et Vijonet Déméro

Pour la décolonisation du savoir en Haïti : un diagnostic psycho-socio-pédagogique . . . 27
Vijonet Déméro et Beguens Théus

De la pédagogie socioconstructiviste à une pédagogie konbitiste : vers une décolonisation épistémique des pratiques éducatives en Haïti 42
Michbordy Jules

L'épistémologie des sciences comme outil de décolonisation du savoir : enjeux pour l'éducation en Haïti 59
Max Rosebert Shoewer Lubin

Mémoire culturelle et décolonisation épistémique : perspectives sur la résistance intellectuelle kabyle face à l'héritage colonial français 72
Rabah Tabti

Décoloniser la gestion scolaire en Afrique : repenser la gouvernance éducative à la lumière de la mémoire de l'esclavage et de l'héritage colonial 84
Rosette Mongo Ntoke

Tensions épistémologiques et résilience en recherche dans un contexte de colonialité : Naviguer entre neutralité et engagement 106
Pierre Michelot Jean Claude

Intégration des savoirs locaux en didactique du français : un regard critique sur les méthodes d'enseignement-apprentissage au Cameroun 121
Justine Fassi Siaheu

Intelligence artificielle, justice cognitive et souveraineté numérique : enjeux pour l'éducation haïtienne 137
Wilfix Sagard

Comité de lecture et d'évaluation

Alfred Pierre, Ph. D.
Rosly Angrand, Ph. D.
Jean Judson Joseph, Ph. D.
Nathalis Wamba, Ph. D.
Beguens Théus, Ph. D.
Antoine Atouriste, Ph. D.
Hanaa Sfeir, Ph. D.
Pierre Michelot Jean Claude, Ph. D.
H. Aloh Benie, Ph. D.
Fritz Calixte, Ph. D.
Ermion Pierre, Ph. D.
Vijonet Déméro, Ph. D.
Patrick François, Ph. D.
Mickael Théus, Doctorant
Lucson Narcisse, Doctorant
Wilfix Sagard, Doctorant

Pour nous joindre

Courriel : coordination@revue-resume.ca
Site web : revue-resume.ca

Droits © RESUME 2026. Le contenu de ce numéro est diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels a publié ce deuxième numéro en partenariat avec l'Institut universitaire de formation des Cadres (INUFOCAD), le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation et Gouvernance (LIREG), l'Institut universitaire Afrique-Caraïbe (IUAC) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

Éditorial

Comité éditorial de la revue RESUME

Pour citer cet article

Comité éditorial de la revue RESUME. (2026). Éditorial. *RESUME, 1*(2), iii–iv. https://doi.org/10.68181/zf5k3216

© Comité éditorial de la revue RESUME, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Le premier numéro de la revue RESUME montre que la mémoire de l'esclavage et l'héritage colonial puissent être traités comme des objets scientifiques à part entière. Ce deuxième numéro déplace la question d'un cran. Il ne demande plus si les savoirs dominants, en évidence, ont une portée historique avec un héritage colonial ; il demande de préférence ce qu'il faudrait changer, concrètement, dans les salles de classe, les grilles d'évaluation, les curricula, les infrastructures numériques et les protocoles de recherche pour que cette histoire teintée de colonialité cesse de se reconduire et se reconstruire à perpétuité. D'où le thème qu'il porte : « Décolonisation des savoirs ». Que vaut une réforme éducative qui réécrit les programmes sans toucher aux méthodes d'évaluation ? Que devient un savoir local reconnu par les textes officiels mais absent des manuels et des pratiques de classe ? Et que reste-t-il de la souveraineté d'un système éducatif dont les outils numériques sont conçus ailleurs, dans une langue qui n'est pas celle de ses élèves ? Ces questions traversent le numéro. Elles ont ceci de commun qu'elles portent sur des dispositifs et non sur des principes : c'est là, dans l'outillage ordinaire de l'école et de la recherche, que la décolonisation des savoirs se vérifie.

Les neuf contributions réunies ici cernent ces questions exigeantes sous des angles différents. Beguens Théus et Vijonet Déméro, dans une première contribution commune, ouvrent le numéro sur la décolonisation de l'évaluation : à partir d'un dialogue écrit avec vingt-cinq doctorants de l'INUFOCAD, ils montrent que le règne de l'erreur et de l'échec tient moins aux apprenants qu'aux instruments chargés de les mesurer. Dans une seconde contribution collective, Vijonet Déméro et Beguens Théus reprennent la question en amont et proposent une méthode de diagnostic-pronostic des besoins socioéducatifs haïtiens, avant la conceptualisation de la décolonisation du savoir qui, loin d'être un simple mot d'ordre, se décline en un changement de paradigme, voulant faire du savoir un « bien public » accessible. De son côté, Michbordy Jules confronte le socioconstructivisme au konbit et esquisse les contours d'une pédagogie konbitiste enracinée dans une pratique communautaire haïtienne. Partageant des savoirs situés entre positivisme et constructivisme, Max Rosebert Shoewer Lubin interroge l'épistémologie des sciences elle-même, avant de l'envisager comme outil susceptible de conduire à la décolonisation du savoir en Haïti. Pour sa part, Rabah Tabti déplace le regard vers la Kabylie et retrace, de 1830 à nos jours, les stratégies par lesquelles la transmission orale et la préservation linguistique ont tenu lieu de résistance à l'anéantissement colonial des savoirs. À son tour, Rosette Mongo Ntoke examine la gestion scolaire au Cameroun, au Ghana et en Afrique du Sud, constatant que la mémoire de l'esclavage demeure absente des politiques éducatives qui se réclament pourtant de

l'inclusion. Pour sa contribution, Pierre Michelot Jean Claude analyse les tensions que la colonialité du savoir impose au chercheur du Sud, pris entre neutralité axiologique et engagement intellectuel. Pour sa part, Justine Fassi Siaheu observe une classe de français au Cameroun et mesure l'écart entre l'approche interculturelle prescrite par les programmes et ce qui se pratique devant les élèves. Enfin, Wilfix Sagard referme le numéro sur l'intelligence artificielle en éducation haïtienne, et sur ce que la sous-représentation du créole dans les corpus numériques fait à la justice cognitive.

Ces textes ne convergent pas parce qu'ils partagent une même thèse. Ils convergent parce qu'ils butent sur le même écart : celui qui sépare ce que les institutions éducatives déclarent de ce que leurs instruments produisent. Le curriculum peut être réécrit pendant que l'évaluation continue de trier ; la diversité culturelle peut être proclamée pendant que le manuel reste eurocentré ; l'autonomie peut être décrétée pendant que la langue d'enseignement, les outils numériques et les critères de publication demeurent importés. Force est de reconnaître que la décolonisation des savoirs se joue dans ces dispositifs de second plan, rarement dans les déclarations d'intention.

Dans son deuxième numéro, la revue RESUME ne prétend pas fournir un programme de décolonisation des savoirs. Elle rassemble des enquêtes qui indiquent où regarder pour se libérer et se décharger du fardeau colonial, à savoir : revoir la grille d'évaluation, le manuel scolaire et la langue de la classe ainsi que le corpus pédagogique qui entraîne l'algorithme.

Dans la structure de ce deuxième numéro et ses limites, huit des neuf contributions portent sur Ayiti et sur l'Afrique francophone, et toutes ces contributions sont rédigées en français, à l'exception des résumés traduits en anglais. Une revue consacrée à la pluralité des savoirs non hiérarchisés ne saurait envisager de travailler dans une seule langue et sur une aire restreinte. Comme annoncé au premier numéro, les prochaines livraisons de la revue RESUME resteront ouvertes aux contributions issues d'autres terrains non francophones (anglophones, lusophones, hispanophones, créolophones, etc.). Le libre accès demeure une condition de production et de publication de la revue RESUME, pour que les résultats des travaux et des savoirs générés reviennent aux différents publics concernés, conviés au dialogue entre sciences et sociétés, donc entre sciences et publics.

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

Décolonisation de l'évaluation en éducation

Beguens Théus et Vijonet Déméro

Mots-clés : éducation, évaluation, décolonisation, justice cognitive, intelligences multiples
Keywords : education, evaluation, decolonization, cognitive justice, multiple intelligences

Résumé

Les erreurs et les échecs demeurent de véritables marques de fabrique du système éducatif traditionnel minimisant les forces métacognitives et les intelligences multiples chez des groupes d'apprenants qui, malgré leurs connaissances et leurs intelligences respectives, sont refoulés sans diplôme par ce système mécanique inhumain. Élevé sur les bases des structures coloniales rigides, ce système éducatif postcolonial priorise encore les méthodes d'évaluation sommative au mépris des méthodes d'évaluation formative, en confondant par erreur l'intelligence avec un standard, l'apprentissage avec un score, l'éducation avec une mesure et l'évaluation avec une sanction. En effet, ce constat global d'erreur et d'échec stimule la co-production du présent article visant à explorer les différentes méthodes d'évaluation innovantes exploitables dans le cadre du projet de décolonisation de l'évaluation en éducation. Exploitant la stratégie méthodologique de recherche participative, cet article priorise une démarche inductive partant d'un dialogue constructif écrit avec une cohorte de 25 doctorants de l'INUFOCAD à une étude systémique du règne de l'erreur et de l'échec dans le système éducatif contemporain. Les résultats de ce dialogue productif avec des acteurs du système éducatif ayant pris part à la recherche témoignent, d'un côté, du règne de l'erreur, de l'échec et du stress dans le système d'évaluation sommative traditionnelle ; de l'autre côté, du besoin de décolonisation de l'évaluation par l'utilisation efficace des méthodes formatives innovantes, par la valorisation des forces métacognitives et des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'éducation et d'évaluation.

Abstract

Errors and failures remain the true hallmarks of the traditional education system, which downplays the metacognitive strengths and multiple intelligences of groups of learners who, despite their respective knowledge and intelligences, are pushed out without a diploma by this inhuman, mechanical system. Built on the foundations of rigid colonial structures, this postcolonial education system still prioritizes summative assessment methods at the expense of formative ones, mistakenly conflating intelligence with a standard, learning with a score, education with a measurement and assessment with a sanction. This overall finding of error and failure prompted the co-production of the present article, which sets out to explore the various innovative assessment methods available within the project of decolonizing assessment in education. Drawing on a participatory research strategy, the article follows an inductive approach, moving from a constructive written dialogue with a cohort of 25 doctoral students at INUFOCAD to a systemic study of the reign of error and failure in the contemporary education system. The results of this productive dialogue with actors of the education system who took part in the research attest, on the one hand, to the reign of error, failure and stress in the traditional summative assessment system and, on the other hand, to the need to decolonize assessment through the effective use of innovative formative methods and through the valuing of learners' metacognitive strengths and multiple intelligences in the processes of education and assessment.

Pour citer cet article

Théus, B., & Déméro, V. (2026). Décolonisation de l'évaluation en éducation. *RESUME, 1*(2), 1–26. https://doi.org/10.68181/g9aq9347

© Beguens Théus et Vijonet Déméro, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction

L'école contemporaine se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins entre sa mission éducative d'inclusion et sa fonction historique de sélection. Héritière de structures coloniales rigides, elle repose sur un système d'évaluation sommative traditionnelle qui prescrit une forme de **«** surveillance hiérarchique » (Foucault, 1975), une sorte d'expression verticale de pouvoir dans les rapports d'enseignement-apprentissage, transformant l'acte pédagogique en un dispositif de tri social où l'évaluateur distribue, à tort ou à raison, des sentences de réussite ou d'échec aux apprenants. Elle reflète ce que Paulo Freire (1970) dénonce comme une **«** conception bancaire **»** du système d'éducation et d'évaluation où l'apprenant devient un réceptacle passif de mesure imposée. Dans ce système éducatif traditionnel où règne l'erreur (Ravitch, 2013), se dessine un vaste cimetière symbolique pour les intelligences multiples des non-scolarisés, des non-diplômés, donc des non-héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964), assoiffés de justice cognitive et épistémique. Selon le rapport de l'UNESCO (2023), il y aurait environ 42 % des apprenants qui ne franchissent pas le seuil du secondaire à l'échelle mondiale. Cette situation critique alarmante témoigne de l'urgence de repenser nos paradigmes, nos manières de concevoir l'éducation et l'évaluation. En effet, la décolonisation de l'évaluation devient une stratégie alternative pour la justice cognitive et la rupture épistémologique avec la colonialité (Quijano, 2000), aussi un projet prometteur contre le règne de l'erreur et de l'échec dans le système éducatif. Il s'agit donc d'un projet novateur visant à déconstruire le regard de l'évaluateur, trop souvent biaisé par des erreurs cognitives, tourné vers le « qui » (apprenant) occultant parfois le « quoi » (apprentissage). Loin des standards traditionnels teintés de colonialité et d'occidentalité, il envisage de tracer la voie vers la décolonisation de l'évaluation par la valorisation des intelligences multiples et des forces métacognitives des apprenants. C'est donc ce projet ambitieux que porte le présent article qui fait appel à un cadre théorique en double mobilisant les « intelligences multiples » (Gardner, 2004) et les « pensées décoloniales » (Colin et Quiroz, 2023) pour expliquer le besoin de décolonisation de l'évaluation. Priorisant une démarche méthodologique participative et inductive, il présente et analyse les résultats d'une enquête menée en hiver 2025 auprès d'une cohorte de doctorants de l'INUFOCAD, en tant qu'acteurs du système éducatif, conviés au processus d'éducation mutuelle et d'expérimentation des méthodes d'évaluation formative innovantes, donc au chantier de décolonisation de l'évaluation en vue de la transformation de l'éducation en un projet humain inclusif.

1. Problématique du système d'évaluation traditionnelle

La problématique de l'évaluation traditionnelle réside dans l'expression verticale du pouvoir hiérarchique décisionnel de l'évaluateur qui mesure l'apprentissage avec des scores en distribuant, à tort ou à raison, des notes d'échec ou de réussite aux apprenants. Déjà, la distribution mécanique des scores ou des notes aux apprenants anticipe des prémisses selon lesquelles l'évaluateur traditionnel évalue l'apprenant, mais non l'enseignement-apprentissage (Déméro, 2026). Dans ses prédispositions non-exemptes d'erreurs cognitives, il évalue d'abord l'apprenant, clairement identifié dès le premier regard sur la première page du travail à évaluer, sachant que l'évaluation ne s'effectue pas en aveugle. Dès son premier coup d'œil à la page de titre, l'évaluateur connait préalablement « qui » (identité socioculturelle de l'apprenant) il évalue, avant de prendre connaissance ultérieurement de « quoi »

(connaissances et intelligences à l'épreuve) il évalue. À qui ou à quoi pense l'évaluateur durant le processus d'évaluation ? L'évaluateur seul sait, peut-être, la réponse, à savoir à qui ou à quoi il pense (Lamont, 2009 ; Tochon François, 1989), lorsqu'il évalue et distribue des scores par-ci par-là aux apprenants. Les erreurs cognitives de l'évaluateur combinées avec les erreurs systémiques suivies d'échecs individuels orchestrés par le système sont si fréquentes qu'il est difficile de quantifier les sommes humaines de victimes massivement générées par ledit système. Au cours du long parcours d'apprentissage (de la maternelle à l'université), y a-t-il un seul apprenant qui n'a pas été insatisfait même une seule fois à cause d'une erreur dans l'évaluation de ses apprentissages ? Combien y a-t-il de victimes d'erreur du système d'éducation et d'évaluation ? Parmi ces victimes sans nombre, combien y a-t-il d'expulsés après l'évaluation non sans erreur ? Et, combien y a-t-il de décrochés qui, à cause des erreurs du système d'évaluation, abandonnent les apprentissages ? Les sommes humaines des non-scolarisés, des non-diplômés, des décrochés et des expulsés du système éducatif sont estimées en centaines de millions dans le monde. Environ 42 % des apprenants ayant fait leurs premiers pas maternels en apprentissage scolaire n'atteignent pas le niveau secondaire dans le monde (UNESCO, 2023) ; et parmi les rescapés qui arrivent à poursuivre leur apprentissage au niveau universitaire, certains ont décroché et d'autres sont expulsés du système massivement. Variés d'un système éducatif à l'autre, les taux d'abandon et d'expulsion sont relativement élevés autant dans les pays riches que dans les pays pauvres.

Loin de garantir la justice cognitive et épistémique par une éducation inclusive, le système éducatif traditionnel se transforme en un vaste cimetière symbolique pour les intelligences multiples des non-scolarisés, non-diplômés, donc non-héritiers du système (Bourdieu et Passeron, 1964). Il s'agit globalement d'une problématique assez préoccupante s'ouvrant à une remise en question des pratiques mécaniques du système d'éducation et d'évaluation. Cette problématique ressort notamment avec la persistance du règne de l'erreur et de l'échec dans le système (Ravitch, 2013), confondant par erreur l'intelligence avec un standard, l'éducation avec une mesure et l'évaluation avec une sanction. Dans quelle mesure l'exploitation stratégique des méthodes d'évaluation formative innovantes participe-t-elle du projet de décolonisation de l'évaluation et du processus de sortie du règne de l'erreur et de l'échec dans le système éducatif contemporain ? Par anticipation, les résultats de la recherche et les tendances des participants à la recherche, dans leurs commentaires, présument que l'utilisation efficace des nouvelles méthodes d'évaluation formative intègre le processus et le projet de décolonisation de l'évaluation. En effet, l'exploitation stratégique de ces méthodes d'évaluation formative innovantes ouvre une voie idéale à la sortie du règne de l'erreur et de l'échec dans la mesure où elle valorise, dans des perspectives décoloniales, les forces métacognitives, les connaissances empiriques et les intelligences multiples des apprenants dans le processus d'éducation et d'évaluation.

2. Pensées décoloniales et intelligences multiples au service de l'éducation et de l'évaluation

Pour mieux expliquer la question de décolonisation de l'évaluation et de l'éducation, est convoqué un cadre théorique en double incluant les « pensées décoloniales » (Colin et Quiroz, 2023) et les « intelligences multiples » (Gardner, 2004). Consistant en une remise

en question des épistémologies eurocentriques et hiérarchiques prescrites dans les écoles contemporaines, les pensées décoloniales contemporaines renvoient à un vaste « projet politico-académique » (Larrouqué, 2025). Souscrites aux épistémologies décoloniales, ces pensées décoloniales non-hiérarchisées s'inscrivent dans des perspectives de rupture avec la colonialité. Il s'agit de pensées critiques nouvelles pour la déconnexion des anciens modèles eurocentrés imposés encore dans le système éducatif contemporain, pour la déconstruction des mécanismes traditionnels rigides hérités de la colonisation, donc pour la rupture avec les anciennes pédagogies coloniales de penser et de concevoir l'éducation et l'évaluation. Ces pensées décoloniales découlent des activités de penser et de connaître autrement auxquelles s'invitent les acteurs penseurs contemporains (Châtel, 2002 ; Mathias, 2018 ; Théus, 2025), engagés dans les processus de décolonisation de l'éducation et de l'évaluation, de déconstruction de la « pensée unique » liée à la colonialité. Dans leur introduction aux théories critiques des pensées décoloniales émergées en Amérique latine en contexte postcolonial, Colin et Quiroz (2023) identifient la colonialité, par opposition aux pensées décoloniales, à une entreprise politique de nature impérialiste reproduisant les relations de pouvoir asymétriques nées de la domination coloniale. Cette entreprise se perpétue depuis la conquête et la colonisation des Amériques ; elle s'édifie sur une « hiérarchie planétaire des peuples » (p. 12) au travers des filières éducatives, linguistiques, épistémiques, culturelles, raciales et religieuses. À travers ces filières, elle prescrit une colonialité de nature féroce, donc un « processus historique violent » assis sur la hiérarchisation des connaissances et des intelligences, la répétition des pensées toutes faites et des discours hégémoniques eurocentriques (Mathias, 2018). Édifiée sur le greffage des racines coloniales, cette vieille entreprise impérialiste use encore de ses filières structurelles et de ses modes opératoires violents pour imposer ses savoirs épistémiques et ses pensées eurocentriques dans nos écoles (Bourdieu et Passeron, 2018), au mépris des pensées et discours alternatifs, des savoirs et savoir-faire locaux. En revanche, se mobilisent à raison les pensées décoloniales nouvelles pour repenser les pensées toutes faites. Convoquées au service de la décolonisation de l'éducation et l'évaluation, ces pensées décoloniales sont favorables à la co-construction d'une place co-habitable non-négligeable pour les savoirs alternatifs longtemps asphyxiés par les courants de pensées hégémoniques. Elles servent, en effet, à expliquer le nécessaire changement paradigmatique dans le sens de la cohabitation des connaissances et des intelligences non-hiérarchisées de l'humanité, aussi à donner du sens au projet de décolonisation de l'évaluation et de l'éducation (Déméro, 2026). C'est donc un projet humain à pensées décoloniales pour la justice cognitive et épistémique. Et, les pensées décoloniales véhiculées à travers ce projet humain préconisent, dans cette quête de justice cognitive et épistémique, la reconnaissance des connaissances empiriques et des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'éducation et d'évaluation.

La théorie des intelligences multiples (IM), développée par le psychologue cognitiviste Howard Gardner au début des années 1980, repose sur le postulat fondamental selon lequel tous les êtres humains sont intelligents, mais pas forcément de la même façon. Elle soutient qu'il n'existe pas d'intelligence unique (singulière) ni d'intelligence universelle ni d'intelligence humaine supérieure, mais plutôt des intelligences multiples (plurielles) dispersées entre les agents (enseignants, apprenants, etc.). Applicable à l'éducation, cette théorie explique le besoin d'intégration des intelligences multiples et des forces métacognitives des apprenants dans le processus de formation et d'évaluation par l'utilisation des méthodes formatives innovantes. Transférable à la décolonisation de l'évaluation en éducation, elle

exprime des pensées de rupture avec la colonialité lorsqu'elle réfute les présupposés d'une intelligence humaine supérieure, lorsqu'elle bouleverse les idées reçues (Gardner, 2008), lorsqu'elle envisage enfin de changer l'école par la prise en compte des différentes formes d'intelligence en présence (Gardner, 2004). Réfutant les idées reçues d'une sorte de pensée humaine unique, universelle, dominante ou supérieure, elle conçoit et préconise en revanche les intelligences multiples dispersées, donc non hiérarchisées (Gardner, 1983). Favorable à la justice cognitive et épistémique, elle offre un levier réflexif puissant pour valoriser les connaissances empiriques et les forces métacognitives des apprenants, restaurer leur dignité et leur confiance. Par-delà les tests d'évaluation habituels, elle amène à considérer des projets, des apports, des observations, des participations, des interactions, des rétroactions et d'autres activités diversifiées pour mieux apprécier chez les apprenants leurs forces métacognitives et leurs intelligences multiples. Elle s'oppose donc à la vision simpliste et réductionniste de l'évaluation traditionnelle priorisant la méthode sommative unique, le score standard et la mesure du quotient intellectuel (QI).

La mobilisation des intelligences multiples (IM) se révèle très pertinente dans les processus d'éducation et d'évaluation (Campbell et al., 2006). Mais, cette mobilisation manque au processus d'évaluation du système éducatif traditionnel reposant exclusivement sur le pouvoir hiérarchique de l'évaluateur qui décide et distribue, comme bon lui semble, des notes de réussite ou d'échec aux apprenants. Or, les apprenants auxquels il attribue notamment des notes d'échec sont aussi des êtres humains intelligents, même si leurs intelligences respectives ne se développent pas de la même façon (Gardner, 2004). D'où le besoin de décolonisation de l'évaluation au prisme des intelligences multiples s'ouvrant à la valorisation des forces métacognitives et des connaissances empiriques des apprenants dans les processus d'éducation mutuelle et d'apprentissage réciproque, de validation et de légitimation de l'évaluation.

3. Stratégie méthodologique : une enquête auprès des acteurs du système éducatif

Pour la documentation du projet de décolonisation de l'évaluation en éducation, est priorisé l'agencement stratégique d'une démarche inductive avec une recherche participative au moyen d'une enquête par questionnaire auprès des acteurs du système éducatif (Théus, 2025 ; Apostolidis, 2005 ; Flick, 2018). Administré via *Google Forms*, ce questionnaire a été destiné à une cohorte de 25 doctorants au programme de doctorat en éducation et gouvernance, offert à distance par l'Institut universitaire de formation des Cadres (INUFOCAD) en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Ces 25 doctorants en éducation et gouvernance ont été conviés à participer d'abord au processus d'évaluation des travaux de l'activité pédagogique *EDU 803 Analyse des politiques publiques, scientifiques et éducatives* (hiver 2025)*,* animée par le professeur Beguens Théus en collaboration avec le professeur Martin Maltais, puis au remplissage du questionnaire. Cette double participation s'ouvre, en effet, à l'appréciation de leurs expériences positives ainsi qu'à la valorisation de leurs forces métacognitives et de leurs intelligences multiples dans ce processus d'enseignement-apprentissage universitaire et d'évaluation formative. Elle permet le développement de leurs compétences (Élie, 2011 ; Cristol, 2019) notamment en éducation mutuelle et évaluation formative, suivant les besoins de décolonisation de l'éducation et de

l'évaluation. D'où, brièvement, la pertinence de l'agencement de la démarche inductive avec la recherche participative par questionnaire structuré pour une plus riche productivité scientifique sur le projet de décolonisation de l'évaluation. Dans sa pertinence, cette démarche inductive anticipe une critique de la généralisation de l'étude aperçue notamment dans la revue littérature, le titre et le questionnement, inscrits dans des registres généraux. Elle part d'un dialogue productif construit à partir d'une enquête par questionnaire menée auprès d'une cohorte doctorale de l'INUFOCAD à une étude systémique du règne de l'erreur et de l'échec dans le système éducatif contemporain. Elle alterne, au besoin, entre références empiriques (cohorte de doctorants) et registres généraux (système éducatif traditionnel). Elle s'ouvre ainsi à la transférabilité des informations recueillies auprès de ces informateurs de la communauté universitaire inufocadienne, qui sont aussi des acteurs actifs des systèmes éducatifs de différents pays et continents.

Les 25 personnes doctorantes, conviées aux processus d'éducation mutuelle, d'apprentissage réciproque, d'évaluation formative et de remplissage du questionnaire, proviennent de plusieurs pays (Cameroun, Bénin, Maroc, Algérie, Tunisie, Togo, RDC, Côte d'Ivoire, Mauritanie, Djibouti, Ile Maurice, Haïti). Par leur profil identitaire divers, elles constituent donc un ensemble d'acteurs influents du système éducatif de leur pays respectif (professionnels en éducation, responsables d'école, chefs de département, enseignants, conseillers pédagogiques, etc.). Pour leurs travaux notés (TN1, TN2, TN3), elles ont été invitées à expérimenter plusieurs méthodes d'évaluation innovantes dont l'évaluation par les pairs, l'auto-évaluation par l'apprenant et la réévaluation par le tuteur. Après l'expérimentation de ces nouvelles méthodes d'évaluation de l'enseignement-apprentissage, elles ont été conviées à remplir un questionnaire numérique en ligne. Ce questionnaire permet la collecte de données pertinentes répondant à un double objectif académique et scientifique, à savoir : 1) stimuler les évaluateurs à évaluer autrement par la diversification des méthodes d'évaluation innovantes dans le cadre de la gouvernance académique à l'INUFOCAD ; 2) contribuer au développement de la connaissance sur la décolonisation de l'évaluation en éducation. Les principales informations recherchées proviennent des questions suivantes : 1) Quelle(s) nouvelle(s) méthode(s) d'évaluation expérimentez-vous pour la première fois dans le cadre de l'évaluation de l'activité pédagogique EDU 803 ? 2) Est-ce que, selon vous, l'erreur règne dans la méthode d'évaluation traditionnelle ? 3) Selon vous, l'utilisation de méthodes d'évaluation innovantes participe-t-elle des processus de décolonisation de l'évaluation ? Sur l'ensemble des 25 doctorants de la cohorte doctorale (2024-2028) conviés à remplir le questionnaire, 18 ont finalement pris part à la recherche. Les informations pertinentes partagées expriment globalement les besoins et surtout les préférences pour l'utilisation stratégique des méthodes formatives innovantes, pour la valorisation des forces métacognitives et l'intégration des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'apprentissage réciproque, d'éducation mutuelle et de décolonisation de l'évaluation. Les informations expérientielles collectées et surtout les préférences référentielles exprimées font souligner des traces écrites de pensées décoloniales pour une rupture avec la colonialité liée aux anciennes manières mécaniques de concevoir l'éducation et l'évaluation. Et, les pensées décoloniales retracées dans les écrits et les commentaires des acteurs informateurs renvoient non seulement à une volonté de rupture avec la colonialité de l'évaluation traditionnelle, mais aussi à une expression de refus du règne de l'erreur et de l'échec dans le système d'évaluation sommative.

4. Expérimentation de la décolonisation de l'évaluation en éducation : quels résultats ?

En termes synonymiques, la décolonisation de l'évaluation renvoie à la révision de l'évaluation, à la réévaluation de l'évaluation ou à la révolution stratégique dans les anciennes manières mécaniques de mesurer l'apprentissage. Elle opte pour une réévaluation de l'enseignement-apprentissage par l'utilisation des méthodes décoloniales innovantes permettant l'appréciation des forces intellectuelles, des connaissances empiriques, des compétences acquises et des intelligences multiples des apprenants. Qu'en est-il des résultats des processus de recherche et d'expérimentation du projet de décolonisation de l'évaluation en éducation ? Les résultats partagent globalement les pensées et les réponses selon lesquelles l'utilisation des méthodes d'évaluation formatives innovantes participe du processus de décolonisation de l'évaluation. Ainsi, ils partagent les préférences des participants favorables à l'utilisation stratégique des méthodes d'évaluation formatives innovantes valorisant les forces métacognitives et les intelligences multiples des apprenants dans les processus d'apprentissage réciproque, d'éducation mutuelle et de décolonisation de l'évaluation. En effet, ils font ressortir le nécessaire besoin pour la décolonisation de l'évaluation, c'est-à-dire pour la rupture avec les anciennes manières coloniales mécaniques et rigides de procéder et d'évaluer l'apprentissage.

Pour le processus d'expérimentation de la décolonisation de l'évaluation en éducation, les répondants sélectionnés du programme de doctorat en éducation et gouvernance – offert à distance par l'INUFOCAD en partenariat avec l'AUF – ont été aussi désignés à évaluer leurs travaux TN2 (auto-évaluation), puis à évaluer les travaux TN3 de leurs collègues (évaluation par les pairs). Les résultats de cette expérimentation révèlent que la grande majorité expérimente ces méthodes d'évaluation pour la première fois dans leur parcours académique (scolaire et universitaire) ; ce qui fait ressortir le caractère innovant de ces méthodes d'évaluation décoloniales (Fig. 1).

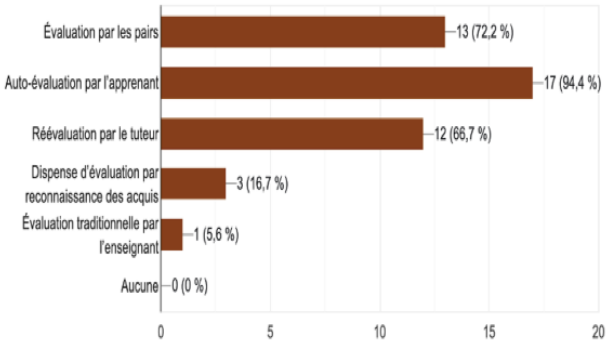


Fig. 1. Illustration de l'expérimentation du projet de décolonisation de l'évaluation en éducation

Cette figure intégratrice renferme les données informationnelles des participants répondant à la question suivante : Quelle(s) nouvelle(s) méthode(s) d'évaluation expérimentez-vous pour la première fois dans le cadre de l'évaluation de l'activité pédagogique EDU 803 ? Sur l'ensemble des 18 doctorants qui répondent à cette question, il y a seulement 3, soit 5,6 %, qui disent avoir déjà expérimenté la dispense d'évaluation par reconnaissance des acquis de compétence. Et, il y a un (e) seul (e) ayant déjà expérimenté la méthode d'auto-évaluation, donc les 17 autres, soit 94,4 %, disent avoir expérimenté cette méthode pour la première fois. Il y a également 13 sur 18, soit 72,2 %, qui disent avoir expérimenté pour la première

fois la méthode d'évaluation par les pairs ; et 12 (66,7 %), la réévaluation par le tuteur pour la première fois.

Rappelons-le, il s'agit de données expérientielles partagées par des professionnels en éducation et des acteurs influents des systèmes éducatifs de leurs pays respectifs qui, dans leur grande majorité, expérimentent ces méthodes d'évaluation innovantes pour la première au doctorat, finalement jusqu'après leur long parcours d'enseignement-apprentissage (de la maternelle au doctorat). Dans l'ensemble, ces données informationnelles traduisent la primauté et le règne perpétuel du système d'évaluation sommative, basé sur la mesure standardisée excluant, dans ses pratiques traditionnelles, l'auto-évaluation par l'apprenant, l'évaluation par les pairs et la dispense d'évaluation par la reconnaissance des acquis de compétence et d'intelligence. À cet égard, il n'est pas facile de révolutionner [pour décoloniser] ce dur système traditionnel inhumain, mais pas impossible non plus.

4.1. Mobilisation des intelligences multiples dans l'évaluation formative

Les écrits antérieurs sont chargés d'arguments solides en appui à l'appel théorique aux intelligences multiples dans l'activité de l'évaluation en éducation. Il importe de procéder à un bref rappel concernant l'intégration des intelligences multiples dans l'évaluation formative continuellement, avant de présenter enfin les diverses méthodes d'évaluation innovantes charriées par un tel appel théorique et privilégiées dans les processus de décolonisation de l'évaluation.

En rappel, la mobilisation des intelligences multiples fait appel à de multiples méthodes décoloniales innovantes dans les processus d'évaluation des activités pédagogiques, des compétences acquises et des connaissances partagées. Elle permet par-là d'apprécier notamment les forces métacognitives et les intelligences multiples des apprenants, exploitables à bon escient à des fins d'éducation mutuelle, d'apprentissage réciproque et de co-développement de connaissances. Ainsi, elle fait mettre en lumière les rapports d'erreur et d'échec dans le système d'éducation, d'évaluation, de notation et de distribution de scores sur mesure. En termes appréciatifs, elle considère les évaluations sommatives au besoin ; elle valorise surtout les évaluations formatives, les évaluations par les pairs, les auto-évaluations, les dispenses d'évaluation, les participations, les questions-réponses, les rétroactions, les observations, les projets et les apports diversifiés pour mieux apprécier chez les apprenants leurs forces métacognitives et leurs intelligences multiples. Cette mobilisation prometteuse conduit à la validation, à la légitimation et à la décolonisation de l'évaluation de manière progressive dans la mesure où elle requiert et acquiert, en toute liberté académique et pédagogique, la participation d'une somme humaine d'intelligences plurielles dans ces processus d'éducation mutuelle et d'évaluation de l'enseignement-apprentissage.

4.2. Méthodes d'évaluation décoloniales innovantes : éduquer pour évaluer autrement

Remettant en question l'évaluation traditionnelle axée sur le quotient intellectuel (QI) et la mesure standardisée, la décolonisation de l'évaluation valorise des méthodes décoloniales

innovantes et adaptatives permettant d'apprécier les intelligences multiples (IM) et les forces métacognitives des apprenants ainsi que les connaissances partagées dans le cadre l'activité d'enseignement-apprentissage. Certaines traces d'intelligences multiples se repèrent par exemple dans l'évaluation des articles scientifiques en double aveugle où, au moins, deux séries d'intelligences spécialisées participent à cette évaluation, sans connaitre l'identité de l'auteur du travail scientifique à évaluer en aveugle ; ce qui garantit l'évaluation du travail en priorité mais non l'évaluation de l'auteur dont l'identité se cache dans l'anonymat. D'autres traces d'intelligences multiples se répètent lors de l'évaluation des travaux académiques de mémoire ou de thèse par des jurys de plusieurs membres, donc de plusieurs intelligences expertes mobilisées dans les processus de validation et de légitimation de l'évaluation de ces travaux académiques. Il importe en effet d'exporter ces traces positives et appréciatives vers d'autres activités académiques et pédagogiques par la mobilisation des intelligences multiples et l'application des méthodes d'évaluation décoloniales innovantes dans le cadre de ces activités éducatives.

Dans le cadre du pilotage du projet de décolonisation de l'évaluation et du savoir particulièrement à l'INUFOCAD, les acteurs socioéducatifs participant à la recherche pensent que la réalisation de ce projet ambitieux passe nécessairement par l'utilisation des méthodes d'évaluation innovantes. Voici, dans la figure suivante, les résultats issus des réponses unanimes de ces acteurs à la question (fermée) : Selon vous, l'utilisation de méthodes d'évaluation innovantes participe-t-elle des processus de décolonisation de l'évaluation ? Les 18 répondants à l'unanimité, soit 100 %, répondent par « oui » que l'utilisation de méthodes d'évaluation innovantes participe des processus de décolonisation de l'évaluation (Fig. 2).

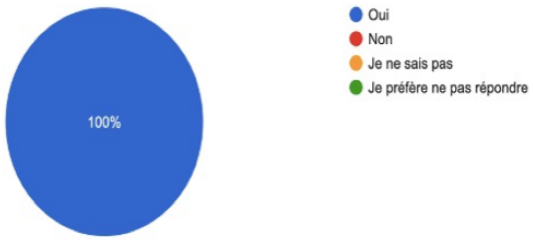


Fig. 2. Conception du projet de décolonisation par l'utilisation des méthodes d'évaluation innovantes

Cette figure explicative permet de souligner et d'apprécier au moins trois paramètres importants dans le projet de décolonisation de l'évaluation et du savoir :

- Compréhension et appropriation du processus par des acteurs influents du système éducatif, conviés et engagés dans ce processus de décolonisation de l'évaluation et du savoir à l'échelle locale et mondiale.
- Conception et définition du projet de décolonisation de l'évaluation et du savoir à partir des méthodes d'évaluation innovantes identifiées et valorisées.
- Réalisation graduelle et exportation continuelle dudit projet favorable à l'utilisation au besoin de nouvelles méthodes exploitables, susceptibles de faire corriger certaines erreurs du système et prévenir d'autres dans des perspectives décoloniales pour un nouveau système d'éducation et d'évaluation plus humain, plus inclusif, plus juste.

Voici, de plus, dans l'espace réservé aux commentaires généraux, des informations additionnelles partagées par les répondants, ci-après retranscrites sans commentaire :

- La décolonisation de l'évaluation consiste à reconnaître la légitimité de multiples formes de savoirs et d'expressions. L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs redistribuent ce pouvoir et reconnaissent que la communauté des apprenants est une source valide de rétroaction.
- Oui, l'erreur règne dans la méthode d'évaluation traditionnelle non pas parce que les enseignants se trompent, mais parce que le système repose sur une logique de mesure plutôt que d'apprentissage. Réformer cette méthode, c'est replacer l'évaluation au service de la progression, non de la sanction.
- Changer les méthodes d'enseignement en adoptant des approches plus instructives et innovantes favorise un apprentissage plus actif
- Ces approches innovantes doivent être de plus en plus valorisées pour faciliter une meilleure montée en compétences des étudiants.
- La décolonisation de l'évaluation est un paradigme novateur à prendre en considération dans un contexte d'innovation galopante que connait le monde aujourd'hui
- Merci professeur Théus pour cette initiative stimulante ; ce formulaire me permet de réfléchir autrement à l'évaluation et de contribuer activement à une démarche de décolonisation en éducation.
- Il est important de prendre en compte les évolutions technologiques telle que l'IA dans l'évaluation de nos jours
- Oui, je pense que l'utilisation de méthodes d'évaluation innovantes participe à la décolonisation de l'évaluation. Les approches traditionnelles, souvent héritées de modèles occidentaux normatifs, ont longtemps privilégié la compétition, la conformité et la standardisation. Les méthodes plus ouvertes, comme l'évaluation participative, narrative ou contextualisée, reconnaissent au contraire la diversité des savoirs, des cultures et des parcours. Elles valorisent l'apprenant comme acteur de son évaluation et non comme simple objet de mesure. En ce sens, innover dans l'évaluation, c'est aussi décoloniser les manières d'apprendre et de juger la réussite.
- Oui, parce qu'en diversifiant les critères, les langues, les supports et les formes de réussite, les méthodes d'évaluation innovantes desserrent l'emprise de normes scolaires héritées de contextes occidentaux et rendent enfin visibles des savoirs, des expériences et des intelligences locales.

Voici, enfin, les multiples méthodes décoloniales novatrices préconisées avec les forces métacognitives et les intelligences multiples exploitables dans le processus de décolonisation de l'évaluation :

- *Dispense d'évaluation par reconnaissance des acquis des compétences et des intelligences* – Cette pratique évaluative s'applique exceptionnellement dans le cas des apprenants surdoués dont le quotient intellectuel (QI) surpasse la moyenne ordinaire [>109]. Ces distingués apprenants bénéficient habituellement des dispenses (exemptions) pour certains tests d'évaluation en raison de l'excellence des intelligences exposées et appréciées au cours du processus d'enseignement-apprentissage. En outre, le processus de décolonisation de l'évaluation s'ouvre à une telle pratique évaluative où l'évaluateur peut – par approche par compétences (savoirs, savoir-agir, savoir-faire, savoir-être) consistant en une organisation de la formation et de l'évaluation formative

à partir des compétences développées (Poumay, Georges et Tardif, 2022) – accorder des dispenses à des apprenants pour des tests d'évaluation, selon ses appréciations des acquisitions de compétence, d'intelligence et de connaissance par ces apprenants (acquis antérieurs, apports réflexifs, questions-réponses, participations, interactions, rétroactions, contributions, entraides, projets, etc.). Déjà, il y a un pourcentage des répondants (5,6 %), aussi minime soit-il, ayant expérimenté la dispense d'évaluation dans leur parcours d'enseignement-apprentissage.

- *Évaluation par les pairs* – Cette méthode d'évaluation formative facilite l'éducation mutuelle et l'apprentissage réciproque, car elle permet aux apprenants d'apprendre réciproquement, donc « entre pairs » (Fournier, 2024), par la lecture et l'évaluation des travaux des uns et des autres. Elle s'offre un caractère innovant, considérant les résultats de la recherche selon lesquels les répondants en majorité (72,2 %) expérimentent la méthode d'évaluation par les pairs pour la première fois en hiver 2025, dans le cadre de l'évaluation des travaux (TN3) de l'activité pédagogique EDU 803. Elle est donc exploitable dans le cadre du projet de décolonisation de l'évaluation valorisant les méthodes d'évaluation formative à caractère innovant ainsi que les intelligences multiples des apprenants conviés par-là à participer au processus d'évaluation.
- *Auto-évaluation par l'apprenant* – Le processus d'évaluation formative passe aussi par l'auto-évaluation insistant sur l'implication de l'apprenant (sujet) dans le processus d'évaluation de son apprentissage (objet) (Mottier Lopez, 2022). S'auto-évaluer est un exercice difficile car il met à l'épreuve la capacité évaluative et éthique de l'apprenant-évaluateur, mais « cela permet d'apprendre de nos erreurs », dit répondant 4. L'idée d'« apprendre de nos erreurs » fait ressortir aussi l'essence formative de l'auto-évaluation. De même que l'apprenant apprend en évaluant l'apprentissage de ses pairs, il apprend également en s'auto-évaluant. Cette méthode d'évaluation formative s'offre ainsi un caractère novateur, si l'on considère les mêmes résultats de la recherche selon lesquels les répondants en forte majorité (94,4 %) expérimentent la méthode d'auto-évaluation pour la première fois en hiver 2025, dans le cadre de l'évaluation des travaux (TN2) de l'activité pédagogique EDU 803. En effet, elle est exploitable dans le cadre du processus de décolonisation de l'évaluation valorisant les méthodes d'évaluation formative à caractère novateur auquel les apprenants sont conviés à y prendre part.
- *Réévaluation de l'évaluation* – La réévaluation de l'évaluation se décline, en termes synonymiques, en révision de l'évaluation. La décolonisation de l'évaluation passe aussi par la révision de l'évaluation ou mieux par la réévaluation de l'évaluation. En effet, l'utilisation des méthodes d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation par l'apprenant s'ouvre, pour leur légitimation et leur validation, à une réévaluation par l'enseignant (tuteur). Cette réévaluation peut être *confirmative,* lorsqu'elle confirme les résultats de l'auto-évaluation ou de l'évaluation par les pairs ; elle peut être *corrective,* lorsqu'elle révise les résultats ou corrige les erreurs pour améliorer l'enseignement-apprentissage. À proprement parler, c'est là, dans le recours à la révision, que surgit « l'exercice difficile » auquel pense répondant 4, notamment lorsque ce recours aboutit à une révision à la baisse. En effet, en prévention à la révision, l'apprenant convié à participer au processus d'évaluation (auto-évaluation, évaluation par les pairs) s'invite à faire preuve non seulement de ses intelligences multiples et de ses forces métacognitives, mais aussi de ses forces évaluatives et éthiques.
- *Évaluation numérique* – La révolution numérique a profondément changé nos anciennes façons de concevoir la recherche, la formation et l'évaluation, nous invitant

ainsi à nous adapter (Duque, 2020), à repenser les anciennes pratiques pédagogiques de procéder, donc à décoloniser les anciennes manières de faire l'éducation et l'évaluation. Ce contexte de « transition vers le tout numérique » (Proulx, 2020) requiert l'adaptation et l'application de méthodes d'évaluation innovantes. Le numérique devient non seulement un espace-outil de formation, d'information, de documentation, de communication, de vulgarisation, d'évangélisation et de socialisation, mais aussi un espace-outil d'évaluation. Devenu incontournable dans le processus de décolonisation de l'évaluation et de développement du savoir, cet espace-outil numérique a été intelligemment exploité tant pour la recherche et la collecte de données informationnelles que pour la formation à distance et l'évaluation en ligne conjointement sur les plateformes numériques de l'INUFOCAD et de l'AUF.

- *Évaluation cumulative* – Logiquement, il importe de procéder à l'évaluation cumulative qui s'opère graduellement (étape par étape), puisque l'enseignement-apprentissage se fait graduellement (étape par étape). Déclinée en évaluation progressive ou processuelle, elle considère les cumuls de petits tests et de petits résultats, les cumuls de connaissances transmises (par l'enseignant) et acquises (par l'apprenant) à chaque étape du processus d'enseignement-apprentissage ; ce qui permet de mieux influencer et apprécier les efforts de l'apprenant (Kerdijk, Tio, Mulder et Cohen-Schotanus, 2013). Elle évite par-là un apprentissage mécanique par cœur et un craquage du cerveau des apprenants longtemps soumis à l'évaluation sommative englobante de tous les modules et de toutes les activités pédagogiques en un seul coup (pendant une « semaine d'examen »). Elle se concentre surtout sur le développement des intelligences et des connaissances progressivement chez les apprenants. Elle souligne, dans un sens appréciatif, les différents niveaux de progrès chez les apprenants pendant les processus d'éducation, de formation et d'évaluation, en misant sur la progression en compétences plutôt que sur l'attribution de score final à la fin de la période d'apprentissage.
- *Évaluation anticipative* – Assimilée à une étape de l'évaluation processuelle, l'évaluation anticipative se décline en évaluation diagnostique ou prédictive des compétences au début du processus d'enseignement-apprentissage (Weisser et Gavens, 2012). Elle permet de diagnostiquer ou d'évaluer les besoins respectifs des apprenants, leurs forces et leurs faiblesses, pour mieux adapter l'enseignement-apprentissage en fonction de ces besoins spécifiques. Donc, elle peut servir non seulement à évaluer les besoins d'enseignement-apprentissage, mais aussi à diagnostiquer de manière anticipée les besoins liés à la décolonisation de l'évaluation.
- *Évaluation prospective* – Assimilée à une autre étape de l'évaluation processuelle, l'évaluation prospective se décline en une démarche informative et évaluative exploratoire (Desachy et al. 2003). Elle est exploitable soit au début d'une série d'activités de formation pour mieux préparer et mieux orienter cette série d'activités formatives, soit à la fin de la série de formation pour dégager les perspectives de modélisation formative et d'amélioration des performances des apprenants dans le futur. Elle s'ouvre donc à l'exploitation des stratégies d'adaptation et d'anticipation par rapport aux évolutions futures, notamment dans le cadre des évolutions possibles en lien avec le projet de décolonisation de l'évaluation.
- *Évaluation rétroactive* – La rétroaction ou l'évaluation rétroactive désigne une composante fondamentale de l'évaluation formative (CPU, 2023). Elle s'inscrit dans un processus d'enseignement-apprentissage où l'enseignant fournit des remarques précises, descriptives et constructives à l'apprenant sur son projet ou son travail en

construction, les points forts (à apprécier) et les points faibles (à améliorer) ainsi que les erreurs (à corriger). Elle souscrit à une démarche d'évaluation améliorative en vue de l'amélioration du travail de l'apprenant par la considération des résultats de l'évaluation rétroactive (forces, faiblesses, erreurs) ; ce qui lui permet d'y apporter des corrections nécessaires et des améliorations concrètes afin d'optimiser l'efficacité et la qualité de son travail. Associée à une démarche d'évaluation interactive et améliorative, elle vise à guider l'enseignement-apprentissage et à corriger les erreurs pour améliorer la performance de l'apprenant, mais non pour le sanctionner, le blâmer, le punir, le refouler ou le disqualifier à cause de ses erreurs humaines, donc inévitables.

- *Évaluation appréciative* – La méthode d'évaluation appréciative se concentre sur les aspects positifs, les succès, les acquis et les potentiels chez les apprenants, stimulant chez eux la confiance et l'estime de soi, plutôt que sur les aspects négatifs, les goulots d'étranglement, les faiblesses humaines et les erreurs inévitables dans les processus d'enseignement-apprentissage. Elle valorise les compétences (savoir-agir, savoir-faire, savoir-être), les connaissances, les intelligences multiples, les forces métacognitives et les expériences réussies des apprenants, en générant une dynamique positive, créative et participative pour leur avancement. En tant qu'un plus pour la pédagogie et pour l'évaluation formative, elle entend « faire grandir ce qui marche plutôt que placer son énergie à rectifier ce qui ne marche pas » (Cristol, 2019). Dans son application pratique, elle évalue l'enseignement-apprentissage, mais non l'apprenant ; elle apprécie ce que connait ou apprend l'apprenant, mais non ce que connait ou enseigne l'enseignant forcément. Dans son essence appréciative, elle intègre les dynamiques positives des méthodes d'évaluation formative, sans ignorer toutefois les points positifs – contestables ou non – dans les méthodes d'évaluation sommative (rigueur dans la planification calendaire et la gestion du temps ainsi que dans la poursuite des objectifs d'apprentissage ; attribution de grade, de titre et de récompense aux apprenants réussis, héritiers du système).
- ***Évaluation formative* – Le processus de décolonisation de l'évaluation repose sur le système d'évaluation formative, concevant l'é**valuation en tant que formation. Cette définition courte de l'évaluation en tant qu'apprentissage enterre toute conception reçue assimilant l'évaluation par erreur à une fin pédagogique. Elle fait voir et concevoir l'évaluation comme étape du processus d'enseignement-apprentissage à laquelle s'invite et s'implique aussi l'apprenant (Mottier Lopez, 2022). Dans cette phase évaluative formative, l'apprenant continue encore à apprendre tant par sa production réflexive issue de la recherche et soumise à l'évaluation que par la rétroaction de l'enseignant pour l'amélioration de sa formation et de sa performance. Dans sa multiforme, le système d'évaluation formative englobe les différentes stratégies d'évaluation exposées avant. Priorisant des méthodes formatives et décoloniales innovantes, ce système d'évaluation permet l'éducation mutuelle et la formation continuelle, notamment : par l'*évaluation* même en tant que formation [k] ; par l'*appréciation* des acquis et des aspects positifs dans le développement des connaissances et des intelligences chez les apprenants en formation [j] ; par la *rétroaction* pour l'amélioration de la formation au bénéfice des apprenants [i] ; par la *prospection* pour la préparation de la formation à l'avenir [h] ; par l'*anticipation* pour l'adaptation de la formation en fonction des besoins spécifiques des apprenants [g] ; par la *progression* pour l'accumulation des petits résultats à chaque étape du processus de formation et le développement des connaissances et des intelligences des apprenants [f] ; par l'*évaluation numérique* en

contexte de « transition vers le tout numérique » [e]. Dans ses applications pratiques, il valorise, de plus, la *réévaluation de l'évaluation* par le tuteur [d] ; l'*auto-évaluation* par l'apprenant [c] ; l'*évaluation par les pairs* [b] ; également la *dispense d'évaluation* par la reconnaissance des acquis des compétence et des intelligences [a]. La finalité des différentes stratégies du système d'évaluation formative est la formation des apprenants de manière durable (Mottier Lopez, 2013 ; Bloom, Hastings et Madaus, 1971).

- *Évaluation sommative* – L'évaluation sommative, dans sa multiforme, a été présentée et examinée antérieurement (intertitre 4.2) se déclinant, en termes synonymiques, en évaluation traditionnelle planifiée habituellement à la fin de la période d'apprentissage, en évaluation certificative à la fin du cycle de formation (Scallon, 1999 ; Mottier Lopez, 2013). En rappel, les différents modes d'évaluation sommative exposés ont pour finalité et dénominateur commun la mesure de l'apprentissage par l'attribution mécanique des scores aux apprenants à partir des critères standardisés préétablis, mais non l'amélioration de l'enseignement-apprentissage au bénéfice des apprenants par des méthodes d'évaluation formative et appréciative préconisées dans les processus de décolonisation de l'évaluation et du savoir.

Dans cette illustre liste non-exhaustive, non-exclusive et non-hiérarchisée, il n'y a pas de méthode d'évaluation supérieure ni inférieure, de même qu'il n'y a pas d'intelligence humaine supérieure ni inférieure, de même qu'il n'y a pas de savoir humain supérieur ni inférieur. Il n'y a pas d'exclusion d'aucune méthode non plus, y compris celle de l'évaluation sommative critiquée à cause des erreurs et des échecs massifs qu'elle génère. Les critiques à l'encontre de l'évaluation sommative ne font pas obstruer, *ipso facto*, son utilité et ses aspects positifs (importance de la planification et de la certification dans la poursuite des objectifs d'apprentissage ; valeur de la distribution de distinction, de l'attribution de grade, de titre et de récompense par la génération des notes ; impacts de l'évaluation sommative sur l'apprentissage et la motivation des apprenants), mis en lumière dans les travaux de Howe (2006), de Bloom, Hastings et Madaus (1971). Non-autosuffisante, l'évaluation sommative est incorporable donc exploitable, au besoin, à côté d'autres méthodes d'évaluation formative. La décolonisation de l'évaluation s'ouvre à l'incorporation ou mieux à l'agencement des méthodes d'évaluation sommative avec les méthodes d'évaluation formative. En effet, l'évaluateur intelligent et compétent s'invite, en toute liberté académique et pédagogique, à agencer et à exploiter au besoin les méthodes innovantes convenues en cohérence avec l'essence formative de l'évaluation. S'opposant à toute forme de prédominance d'un règne et d'un mode d'évaluation unique, la décolonisation de l'évaluation et du savoir repose fondamentalement sur la base de cette liberté académique et pédagogique à vouloir et à pouvoir exploiter, au besoin, les multiples méthodes innovantes susceptibles d'apprécier chez les apprenants leurs forces métacognitives, leurs intelligences multiples, leurs compétences distinctives et leurs connaissances respectives.

4.3. Quand l'évaluation cesse enfin d'être une fin pédagogique en soi

L'évaluation sommative, telle qu'elle est imposée dans le système éducatif traditionnel et planifiée coutumièrement à la fin de la période d'apprentissage, nourrit la perception associant par erreur l'évaluation de l'apprentissage à une fin pédagogique en soi, en lui

ôtant par-là son essence formative, son sens profond (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023). Cette perception traverse l'imaginaire collectif des différents acteurs socioéducatifs pensant qu'avec et après l'évaluation cotomme si : c'est la fin ! À telle enseigne qu'elle véhicule l'erreur d'une pensée mentale raccourcie que l'évaluation met fin à l'apprentissage. Or, dans sa visée formative, l'évaluation désigne un outil au service de l'apprentissage et de l'amélioration pédagogique. En rappel, l'évaluation suppose en soi :

- *Appréciation* – reconnaissance de la dynamique positive, du potentiel créatif, de l'autonomie, de la confiance et de l'estime de soi chez l'apprenant [par l'évaluation]
- *Rétroaction* – optimisation de la performance de l'apprenant [par l'évaluation]
- *Amélioration* – amélioration des résultats d'apprentissage en cours de route [par l'évaluation]
- *Progression* – développement des compétences, des connaissances et des intelligences de l'apprenant [par l'évaluation]
- *Correction* – rectification des erreurs en vue d'améliorer la qualité de la production de l'apprenant soumise à l'évaluation
- *Adaptation* – application des méthodes d'évaluation en fonction des besoins dynamiques et des contextes socioculturels de l'enseignement-apprentissage
- *Éducation* – valorisation de la fonction éducative de l'évaluation
- *Formation* – valorisation de la fonction formative de l'évaluation
- *Apprentissage* – conception de l'évaluation en tant qu'une étape pédagogique des processus d'éducation mutuelle et de formation réciproque

Dans son essence éducative formative, l'évaluation se veut un outil utile à l'éducation mutuelle et à l'apprentissage réciproque, car l'apprenant apprend de l'évaluation rétroactive par l'enseignant, aussi l'enseignant apprend en évaluant l'enseignement-apprentissage avec les savoirs métacognitifs et réflexifs partagés par l'apprenant. En situation d'éducation mutuelle et d'apprentissage réciproque soutenue par le projet de décolonisation de l'évaluation et du savoir, l'enseignant est aussi un apprenant, sachant que personne ne détient la totalité du savoir ; on connait « tous » en partie, donc ni l'enseignant ni l'apprenant ne connait pas « tout » (Déméro, 2026). Loin d'être une fin pédagogique en soi, l'évaluation se veut enfin un moteur pédagogique au service de développement des intelligences multiples et des forces métacognitives des apprenants conviés par le processus d'évaluation formative à optimiser leur performance et leur compétence, à reconnaître leurs erreurs et à apprendre de ces erreurs pour faire avancer les connaissances progressivement dans des perspectives décoloniales de dialogue continuel entre science et société.

5. Discussion sur l'évaluation de l'enseignement-apprentissage

L'évaluation est, avant tout, un jugement, donc non exempt d'erreur cognitive (biais cognitif). « Évaluer, c'est juger. Le jugement fait partie intégrante du processus d'évaluation » (Scallon, 2015). Ce jugement devrait porter sur l'activité de l'enseignement-apprentissage, mais non sur celle de l'apprentissage seul comme c'est le cas dans le système traditionnel. Il devrait permettre d'apprécier les savoirs mutuellement partagés lors de l'activité d'enseignement-apprentissage, mais non de juger l'apprenant suivant ses rapports tendus ou tendres avec l'enseignent en position d'autorité. Dans certaines universités nord-américaines libérées des jougs coloniaux et des carcans académiques traditionnels européens, l'évaluation de l'enseignement se fait par exemple par écrit via un questionnaire numérique à remplir

par l'apprenant à la fin de l'activité pédagogique évaluée par l'évaluateur (professeur ou tuteur). Donc, après l'évaluation de l'apprentissage acquis, l'apprenant est invité à son tour à l'évaluation de l'enseignement reçu, en complétant et légitimant par-là le processus d'évaluation de l'enseignement-apprentissage universitaire. Il s'agit – non dans un sens imitatif, mais dans un sens appréciatif et dialogique – d'un modèle exploitable dans les processus de décolonisation de l'évaluation de l'enseignement-apprentissage.

5.1. Évaluation de l'évaluation : réussite ou échec pour tous

La décolonisation de l'évaluation concerne non seulement l'évaluation de l'enseignement-apprentissage, mais aussi l'évaluation de l'évaluation. Elle entend faire procéder précisément à l'évaluation de l'évaluation sommative ; ce qui permet d'examiner les erreurs et les échecs multiples générés afin de mieux les traiter pour bien s'en sortir. Il s'agit d'un procédé et d'un processus de réévaluation de l'évaluation sommative comme toute autre activité pédagogique ou humaine, donc imparfaite, soumise à l'évaluation. Dans ces perspectives décoloniales, l'évaluation sommative ne saurait être exempte de l'évaluation, puisqu'elle demeure une activité humaine, imparfaite donc non exempte d'erreurs, notamment dans le système de notation mécanique basé sur la mesure de standard-chiffre (0-100) ou de standard-lettre (A-B-C-D-E-R).[1] Elle implique un ensemble de mécanismes traditionnels de procéder, d'évaluer et de distribuer par-ci par-là des scores aux apprenants, sans appréciation véritable de leurs forces métacognitives et de leurs intelligences respectives. Ces anciennes manières de faire l'évaluation ont pour effets compromettants la hiérarchisation mécanique de l'intelligence avec des groupes qualifiés intelligents et des groupes disqualifiés dits non-intelligents, la reproduction des inégalités socioéducatives avec des héritiers et des non-héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964), donc la pérennisation de l'ancien système hiérarchique et inégalitaire avec une importante masse humaine d'intelligences refoulée par le système d'évaluation sommative traditionnelle aux classes des échoués, des non-scolarisés, des non-diplômés, des disqualifiés, des dévalorisés, des défavorisés et des déshérités. Or, nous rappelle le postulat des intelligences multiples de Gardner (1983), « tous les êtres humains sont intelligents », mais mécaniquement reclassés en êtres intelligents (qualifiés) et non-intelligents (disqualifiés) par un système d'évaluation et de notation mécanique de marque de fabrique dichotomique coloniale.

En toute logique, la réussite ou l'échec issu du système standard d'évaluation et de notation ne saurait être le lot attributif du seul apprenant comme s'il était le seul à charge du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc de réussite ou d'échec partagé entre les différents acteurs du système éducatif (apprenant, enseignant, acteur évaluateur, acteur académique, acteur étatique, acteur familial, environnement socioéducatif interne et externe). Or, habituellement, c'est à l'apprenant qui subit l'évaluation que le système colle notamment le statut d'échec. Teintée de colonialité et d'irresponsabilité, cette pensée simpliste ne saurait faire oublier les impacts de l'échec pour l'individu en apprentissage, aussi pour le système éducatif et pour la société en général. Si dans d'autres systèmes humains les réussites ou les échecs sont partagés entre les acteurs, alors le système éducatif ne saurait en être

[1] La mesure de standard (chiffre ou lettre) varie d'un système d'évaluation à l'autre, d'un système de notation à l'autre : A (90-100) = Excellent. B (80-89) = Très bien. C (70-79) = Bien. D (60-69) = Passable. E (-60) = Échec. R = Réussite.

exempt. Dans le système sportif, par exemple, la réussite ou l'échec est partagé entre les acteurs de l'équipe sportive (joueurs, entraineurs, sélectionneurs, etc.), donc une réussite ou un échec pour tous. Conscients du niveau de responsabilité de chacun dans le système de jeu et surtout dans l'échec connu, certains acteurs-sélectionneurs démissionnent ; d'autres acteurs-joueurs s'excusent ; d'autres acteurs-supporteurs pleurent. Le système politique connait parfois de pareilles rétroactions de démission et d'excuse de certains acteurs politiques conscients de l'échec partagé de l'équipe gouvernementale. Voilà, la force morale solidaire d'une « conscience de ce qui manque » à l'espace éducatif (Habermas, 2008), notamment dans les rapports traditionnels d'enseignement-apprentissage collant le statut d'échec à l'apprenant comme s'il était seul dans ces rapports. L'éducation éthique fait remarquer l'absence de cette force morale solidaire (Gendron et Gagnon, 2017), notamment dans le système d'éducation, d'évaluation, de sanction et surtout d'attribution d'échec à l'apprenant seul. Et, sont considérables les impacts négatifs de l'échec suivi de l'absence de la force morale solidaire sur le vivre-ensemble et la société en général, sur le développement moral et l'estime de soi chez l'apprenant en particulier.

Contrairement au poids de la reconnaissance de l'échec partagé entre les acteurs sociaux dans d'autres systèmes sociétaux (sportif, politique, etc.), le système éducatif traditionnel refuse de s'associer à l'échec d'autrui, même si cet échec est généré par l'erreur dudit système. En effet, en témoignent les galeries officielles de souvenirs, de prix, de titres, de mérites, de grades et d'alumnis excluant catégoriquement les échoués générés par le système de mesure. À cet égard, le système éducatif traditionnel accuse un géant vide moral quant à la non-reconnaissance de l'échec partagé, quant à l'absence de solidarité à l'égard des disqualifiés, refoulés sans diplôme ni mérite ni titre ni héritage ni privilèges socialement conditionnés (Bourdieu et Passeron, 1964). Cette non-reconnaissance de l'échec partagé sous-tend une vision erronée selon laquelle l'apprenant seul a échoué et qu'il est donc le seul responsable à culpabiliser ou à blâmer pour l'échec orchestré par le système d'évaluation mécanique. Elle ignore l'erreur dans le mode traditionnel d'évaluation sommative qui génère l'échec ainsi que la responsabilité des différents acteurs du système dans l'orchestration de cet échec avec ses impacts négatifs sur l'individu, sur le système et sur la société.

5.2. Règne de l'erreur et de l'échec dans le système d'évaluation sommative

Les erreurs et les échecs constituent de véritables marques de fabrique du système d'évaluation sommative traditionnelle. Les erreurs répétées dans l'évaluation sommative traduisent l'échec du système d'évaluation traditionnelle, mais non reconnu jusque-là comme tel puisque l'évaluation sommative n'est pas évaluée pour pouvoir attester et reconnaitre son échec. Il s'agit d'erreurs systémiques et d'erreurs cognitives de jugement (Morissette, 1993 ; Scallon, 1999), suivies d'échecs individuels avec des victimes par-ci par-là dans ce système inhumain et injuste. C'est dans ce système injuste que Lamont (2009) cherche à comprendre « comment les professeurs arrivent à des évaluations justes », paradoxalement. En tout cas, s'il revient d'anticiper des évaluations justes et de dissiper des erreurs dans le système d'évaluation, la meilleure stratégie passe nécessairement à travers la réévaluation de l'évaluation, la révision de l'évaluation ou mieux la décolonisation de l'évaluation par la valorisation des méthodes innovantes et des intelligences multiples.

Le système d'évaluation traditionnelle se renouvelle en permanence avec ses erreurs, notamment des erreurs de cognition, de conception, de perception, d'intention, de jugement et d'absence d'équité, suivies d'échecs individuels sans nombre. Face aux difficultés de trouver des chiffres exacts pour quantifier les échecs et les victimes de l'erreur du système au cours de leur long parcours d'apprentissage de la maternelle à l'université, on estime en centaines de millions les sommes humaines des non-scolarisés, non-diplômés, décrochés et expulsés du système éducatif dans le monde (UNESCO, 2023), avec des taux d'abandon scolaire et universitaire variés d'un système à l'autre. Les erreurs systémiques suivies des échecs individuels sont si présentes dans le système d'évaluation traditionnelle que certaines victimes intelligentes épuisent habituellement des voies de recours au travers des démarches académiques pour des demandes de révision de leurs notes.

Parmi les erreurs repérées et répétées dans le mode d'évaluation sommative du système éducatif traditionnel, il y a :

- *L'erreur de mesure* – En contexte postcolonial, l'évaluation devrait cesser d'être une mesure de sanction, un instrument d'intimidation et de punition faisant peur à l'apprenant. C'est, à l'avis de Ravitch (2013), une erreur fondamentale de réduire l'apprentissage à une mesure standardisée, à des tests et à des scores. Ces tests suivis de scores sont souvent utilisés pour punir (règlement de compte) ou pour récompenser (service rendu dû) plutôt que pour améliorer les apprentissages et développer les intelligences des apprenants ; ce qui génère de la pression et parfois de la corruption. Il s'agit d'une erreur à effets multiples nourrie par une vision mécanique confondant l'intelligence avec un standard, l'apprentissage avec un score, l'éducation avec une mesure et l'évaluation avec une sanction. Tout le problème est là dans l'erreur de mesure, surtout lorsque la sanction qui définit l'évaluation signifie l'échec ; lorsque la mesure qui définit l'éducation signifie l'expulsion du système éducatif. L'administration massive de tests standardisés a des effets délétères sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, critique Shepard (2006). L'erreur de mesure avec ses effets multiples conduit habituellement à la victimation, à la traumatisation et à la sous-estimation de soi chez des groupes d'apprenants victimes du système d'éducation, d'évaluation, de notation et de distribution de scores sur mesure. Ce système traditionnel se renouvelle en permanence en reproduisant des rapports d'erreur et d'échec qui alimentent les hiérarchies, les disparités et les inégalités socioéducatives. Par sa force mécanique, il entend donc faire ignorer les dimensions humaines et socioculturelles dynamiques de l'apprentissage ainsi que celles des forces métacognitives et des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'éducation mutuelle et d'évaluation formative.
- *La non-évaluation de l'évaluation* – C'est une erreur pédagogique de ne pas évaluer l'évaluation. Non évaluée, l'évaluation devient une fin pédagogique en soi en perdant son essence et son sens profond (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023), notamment avec les sommes d'erreurs et d'échecs individuels générés, puis cachés dans les cimetières des archives scolaires et universitaires sous couvert de l'anonymat et de la confidentialité. Les réflexions antérieures mettent en lumière la pertinence de l'évaluation de l'évaluation, susceptible de faire valider et légitimer les processus d'évaluation de l'enseignement-apprentissage, aussi de faire anticiper ou dissiper

certaines erreurs cognitives (biais cognitifs) de l'évaluateur dans ces processus académiques de décision et d'évaluation.

- *L'évaluation de ce qu'enseigne l'enseignant mais non de ce qu'apprend l'apprenant* – À part l'erreur dans l'évaluation comme véritable source d'échec pour l'apprenant, voilà une autre source motrice d'échec individuel généré par le système traditionnel, à savoir : l'évaluation mécanique de ce qu'enseigne l'enseignant, mais non l'évaluation appréciative de ce qu'apprend l'apprenant. Dans ce mode d'évaluation traditionnel générateur d'échec d'autrui, ressort la flagrance des biais de négativité et de jugement (Morissette, 1993 ; Scallon, 1999)où l'enseignant-évaluateur prédispose, consciemment ou inconsciemment, à considérer plus facilement la somme des réponses négatives non-correctes ou non-conformes à ce qu'il connait et enseigne plutôt qu'à apprécier l'ensemble des contenus et des résultats positifs de ce qu'apprend l'apprenant auquel est attribué le statut d'échec. Or, à la lumière de la théorie des intelligences multiples, cet apprenant est aussi intelligent ; et quel que soit son niveau d'intelligence, il connait et apprend aussi une somme significative de savoirs, pourtant il est échoué car évalué non sur la base de ce qu'il apprend et connait, mais sur la base de ce que l'enseignant enseigne et connait, notamment en sciences humaines et sociales.
- *L'évaluation de l'apprenant mais non de l'enseignement-apprentissage* – L'évaluation scolaire sommative exerce une forte pression psychopédagogique sur l'apprenant, en compromettant le sentiment de bien-être chez lui (Prokofieva et al., 2017). En général, la pression, la peur, le stress, le trauma et le cauchemar sont, comme au passé colonial, des charges psychologiques que supporte douloureusement l'apprenant avant, pendant et après l'évaluation. Ces charges psychopédagogiques sont de plus en plus lourdes surtout lorsqu'il apprend par son intelligence que c'est lui, l'apprenant, qui est évalué, mais non l'enseignement-apprentissage.
- *L'évaluation englobante (grosso modo) mais non processuelle (étape par étape)* – Le premier exemple qui rampe en tête en réfléchissant sur le mode d'évaluation sommative englobante est celui des examens officiels de fin d'année académique ou de fin de cycle de formation. Même si « tous les êtres humains sont intelligents » selon le postulat théorique des intelligences multiples de Gardner (1983), c'est une grosse erreur d'imposer traditionnellement aux apprenants tous les tests d'évaluation (examens) sur tous les modules d'apprentissage pour toutes les activités pédagogiques en un seul coup ! Ce mode d'évaluation sommative englobante désigne une puissante machine génératrice d'échecs et de stress scolaires (Prokofieva et al., 2017). Parmi les multiples effets mécaniques durables de cette machine, il y a : le craquage massif du cerveau par un apprentissage par cœur des apprenants évalués en tout pour « tout » et surtout sur « tout » d'un seul coup, dans l'intervalle d'une période habituellement appelée « semaine d'examen » ; le refoulement d'une masse d'apprenants disqualifiés et sous-estimés à la classe des échoués, des déshérités ou des refoulés du système. Parmi ces dernières victimes, combien y a-t-il d'apprenants intelligents craqués puis refoulés sans diplôme à cause d'un module d'apprentissage non compris sur le « tout » transmis et appris, mais finalement c'est ce module non compris qui figure en tête du test d'évaluation officiel à la fin de la période d'apprentissage ? Cette question fait anticiper la pertinence de l'évaluation *étape par étape* qui pourrait inverser la donne en réussite dans la mesure où, sur la base du « tout compris » à l'exception d'un module non-

compris, elle amène *étape par étape* à attester avec excellence les intelligences de ces apprenants refoulés injustement par ce mode traditionnel d'évaluation englobante.

- *L'évaluation comme étape d'achèvement mais non comme étape d'apprentissage* – Après l'évaluation sommative à la fin de la période d'apprentissage, il est de la tradition chez les apprenants de mettre à la poubelle, de faire des dons ou de procéder à la vente des anciens matériels didactiques et pédagogiques d'apprentissage (manuels, cahiers de notes, jeux créatifs, etc.), pensant que cette forme d'évaluation sommative marque l'achèvement ou la fin de l'apprentissage. Donc, elle est perçue comme une fin en soi, mais non comme une étape pédagogique d'apprentissage et de développement continu de compétences (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023), non plus comme une stratégie pédagogique d'appréciation des niveaux de savoirs partagés et cumulés dans les environnements internes et externes ainsi que dans les processus d'enseignement-apprentissage. Nous revenons à la fin sur l'évaluation lorsqu'elle cesse enfin d'être une fin pédagogique en soi pour devenir un outil au service de l'apprentissage et de l'amélioration pédagogique.
- *L'évaluation sommative mais non formative* – L'évaluation sommative se décline en évaluation traditionnelle à la charge exclusive de l'enseignant usant de son autorité académique pour distribuer par-ci par-là des scores aux apprenants (Scallon, 2015 ; Fontaine et Loye, 2017). Elle s'impose et se déroule habituellement à la fin de la période d'apprentissage – période de la « semaine d'examen » – en concevant par erreur l'évaluation comme une fin pédagogique, mais non comme une étape du processus d'enseignement-apprentissage. Elle se décline également en évaluation certificative à la fin du cycle d'apprentissage pour mesurer et attester si les connaissances transmises sont acquises (Scallon, 1999), menant ainsi à une sanction administrative, à une admission à un niveau supérieur ou à une attribution de grade avec un papier et un titre (certificat, diplôme). Dans sa multiforme, le système d'évaluation sommative englobe les différentes stratégies d'évaluation traditionnelle exposées avant [a-f]. La finalité de chacun des modes d'évaluation sommative traditionnelle n'est pas de former les apprenants dans le sens de l'évaluation formative continuelle, mais de mesurer l'apprentissage par l'attribution mécanique des scores aux apprenants à partir des critères standardisés préétablis.

Les informations recueillies auprès de nos répondants témoignent pareillement du règne de l'erreur, de l'échec et du stress dans le système d'évaluation sommative traditionnelle. Se référant à la réflexion critique de Ravitch dans Reign of Error (2013), les répondants 1, 2, 7, 12, 15, 16 et 18 soulignent comme erreur principale la réduction de l'apprentissage à une mesure quantitative et standardisée, à des chiffres, à des scores et à des tests. L'erreur fondamentale de l'évaluation traditionnelle, telle que critiquée par Ravitch (2013), est sa tendance à réduire l'apprentissage à une mesure quantitative et standardisée, rapporte répondant 1. À son avis, [cette tendance] privilégie souvent la mémorisation et la restitution de connaissances fragmentées au détriment de l'évaluation de compétences complexes comme la pensée critique, la créativité ou la collaboration. Selon répondant 2, les tests standardisés et la concurrence sont une erreur qui nuit à l'éducation publique. Parsemée de subjectivité, commente répondant 7, l'évaluation chiffrée ne permet pas toujours de juger les compétences de l'apprenant. Comme le souligne Diane Ravitch dans Reign of Error (2013), l'erreur, rappelle répondant 12, c'est de réduire l'éducation à des tests et à des chiffres. L'erreur, reprend répondant 15, c'est de confondre mesure et évaluation, en prenant le score

pour la réalité éducative entière. Cette vision trop mécanique finit par décourager les apprenants au lieu de les faire grandir. Elle entend faire oublier que le processus d'apprentissage et d'évaluation est à la fois social, humain, contextuel, dynamique, émotionnel et cognitif (Lamont, 2009).

Voici, de plus, certaines erreurs soulignées et reprises par la personne répondante 16 :

- Réduction du processus éducatif à la performance aux tests : l'évaluation traditionnelle se concentre presqu'exclusivement sur les résultats chiffrés (notes, scores, moyennes), négligeant les compétences plus larges comme la pensée critique, la créativité ou la motivation des élèves.
- Confusion entre évaluation et sanction : les tests sont souvent utilisés pour punir ou récompenser, plutôt que pour améliorer les apprentissages. Cette logique de reddition de comptes crée de la pression, du stress et parfois de la fraude.
- Uniformisation et injustice : les évaluations standardisées supposent que tous les élèves apprennent de la même façon et dans les mêmes conditions, ce qui ignore les inégalités sociales, culturelles et scolaires. Déformation des pratiques pédagogiques : l'obsession des scores pousse les enseignants à enseigner pour le test, au détriment d'une pédagogie riche, contextualisée et porteuse de sens.

Dans ses commentaires, la personne répondante 18 souligne l'erreur notamment dans le mode d'évaluation sommative. Critiquée par Ravitch (2013), rappelle-t-il, l'évaluation sommative est une erreur générée dans le système éducatif traditionnel. Évaluer l'apprenant à la fin de la période d'apprentissage pour lui attribuer une note de réussite ou d'échec n'est pas le meilleur moyen d'apprécier ses intelligences, ses compétences et ses connaissances.

Dans l'ensemble, les répondants se divisent par rapport au règne de l'erreur dans le système d'évaluation traditionnelle : un groupe minoritaire paraissant favorable au système, tel quel, estime qu'il n'y a pas d'erreur dans le système (Non : 22,2 %) ; un groupe majoritaire (Oui : 77,8 %), se montrant défavorable, critique les erreurs repérées et répétées dans ledit système (Fig. 1). Cette tendance se comprend aisément, considérant la diversité des profils identitaires des répondants de différentes nationalités, de différentes sociétés et de différents continents du monde ainsi que leur position respective et leur statut distinctif dans la hiérarchie du système éducatif et sociétal de leur pays.

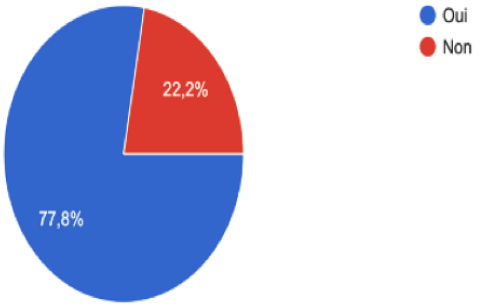


Fig. 3. Tendances par rapport au règne de l'erreur dans le système d'évaluation sommative traditionnelle

La tendance du groupe minoritaire (22,2 %) pour le maintien du statut quo fait dissiper l'illusion d'une possible unanimité pour la décolonisation de l'évaluation en éducation. Ce serait d'ailleurs une pure illusion de penser que tous les acteurs du système éducatif, quel

que soit leur position ou leur statut dans la structure hiérarchique dudit système, seraient unanimement favorables aux idéaux de rupture et de changement que charrie le projet de décolonisation de l'éducation et de l'évaluation. En revanche, la tendance du groupe majoritaire (77,8 %) pour la rupture avec le statu quo du système d'évaluation sommative traditionnelle laisse anticiper la faisabilité du projet de décolonisation de l'éducation et de l'évaluation, en passant par la sortie du règne de l'erreur coûte que coûte.

5.3. À la sortie du règne de l'erreur et de l'échec coûte que coûte

Les tendances des acteurs socioéducatifs par rapport au règne de l'erreur et de l'échec dans le système d'évaluation sommative traditionnelle témoignent non seulement du besoin de décolonisation de l'évaluation, mais aussi et surtout de l'urgence pour la sortie du règne de l'erreur coûte que coûte. Il est de l'intérêt de chacun et de tous de s'engager, chacun en ce qui le concerne, à la sortie du règne de l'erreur et de l'échec ayant des conséquences indésirables durables sur les personnes victimes de l'erreur du système en particulier, sur la société en général, aussi sur le système même. En termes de conséquences, la moralité, l'humanité et la crédibilité du système sont donc affectées par les erreurs répétées dudit système. Pour son plein développement assis sur la justice, l'inclusion, l'équité et l'égalité des chances, la société a besoin de toutes ses ressources avec toutes ses intelligences multiples à plein régime, mais des sommes humaines considérables de ces ressources-intelligences sont refoulées par le système d'évaluation traditionnelle à empreintes coloniales. Pour les personnes victimes de l'erreur du système d'évaluation traditionnelle, les conséquences soulignées préalablement sont irréparables et indéniables (conséquences socioéconomiques, charges psychologiques, sous-estime de soi, stress avant et pendant l'évaluation, trauma post-échec, etc.).

En effet, l'exploitation stratégique des méthodes formatives innovantes ouvre une voie idéale à la sortie du règne de l'erreur et de l'échec, en valorisant, dans des perspectives décoloniales, les forces métacognitives, les connaissances empiriques et les intelligences multiples des apprenants dans le processus d'éducation et d'évaluation. Autrement dit, la voie à la sortie coûte que coûte du règne de l'erreur et de l'échec se dessine, en toute cohérence, au travers du projet de décolonisation de l'évaluation en particulier, du processus de décolonisation du savoir en général (Déméro, 2025). Favorable à l'utilisation efficace des méthodes formatives innovantes, le projet de décolonisation de l'évaluation entend faire anticiper ou dissiper les erreurs et les échecs mécaniquement générés par un ancien système d'éducation, d'évaluation et de notation sur mesure. À dire vrai, résultant de l'activité humaine, il ne saurait conduire à la sortie de l'erreur de manière totale et absolue où la marge d'erreur du nouveau système serait mathématiquement de zéro absolu |0|. Loin de là, une telle illusion ! Dans ses applications pratiques et stratégiques réalistes, il entend faire réduire ou diminuer considérablement la grande marge de l'erreur et de l'échec jusqu'au point marginal ou minimal possible ainsi que la grande somme humaine inestimable de victimes générées par le système d'évaluation sommative, mécanique et inhumaine. Ce système traditionnel minimise les intelligences multiples et les forces métacognitives chez les apprenants refoulés sans diplôme dans la classe des non-héritiers non-intelligents, en guise de les apprendre et de les inciter à développer davantage leurs forces métacognitives et leurs intelligences respectives par des méthodes d'évaluation formative innovantes.

Conclusion

Cet article souligne la pertinence et l'urgence pour la décolonisation de l'évaluation, en s'appuyant sur la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner qui offre un cadre épistémologique inclusif et un levier puissant pour la valorisation des connaissances empiriques et des forces métacognitives plurielles des apprenants dans les processus d'éducation et d'évaluation. Il trace la voie alternative pour la sortie du règne de l'erreur et de l'échec, pour la rupture avec le système d'« éducation bancaire » (Freire, 1970) et d'évaluation sommative unique qui génère un vaste cimetière symbolique pour les intelligences multiples des non-scolarisés, des non-diplômés, donc les « non-héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964), assoiffés de justice cognitive et épistémique. Dans sa vision mécanique réductionniste, ce système traditionnel confond l'apprentissage avec un score (standard), l'éducation avec une mesure, l'évaluation avec une sentence, en minimisant les forces métacognitives et les intelligences multiples des apprenants, exclus du système d'évaluation sommative. Vestige d'une colonialité du savoir, il privilégie la hiérarchie sur l'apprentissage et le tri social sur l'épanouissement humain (Quijano, 2000), en privant une masse humaine et intelligente d'apprenants de leur statut d'héritiers du savoir qui, par ce biais privatif, cesse d'être un bien public. En revanche, pour préserver le sens et l'essence de ce bien public dans une perspective de justice cognitive et sociale (Déméro, 2026), le savoir doit cesser d'être une affaire privative d'un groupuscule d'héritiers. Et, pour coller à l'éducation son sens public (Théus, 2025), elle doit cesser de mesurer ce qui manque à l'apprenant pour commencer à célébrer ce qu'il apporte, en lui redonnant sa place de sujet actif, porteur et créateur. C'est à proprement parler dans cette voie alternative qu'il revient de transformer nos systèmes éducatifs en espaces d'enseignement-apprentissage réciproque, de justice cognitive, de dignité humaine et de liberté pour les intelligences multiples par la décolonisation de l'évaluation et du savoir. L'étude menée en hiver 2025 auprès d'une cohorte de doctorants en éducation et gouvernance à l'INUFOCAD démontre que la décolonisation de l'évaluation est possible lorsqu'elle s'appuie non sur la traque des lacunes humaines par la mesure du score, mais sur la valorisation des forces métacognitives et des intelligences multiples des apprenants dans les processus d'éducation mutuelle et d'évaluation formative par l'intégration des méthodes décoloniales innovantes exploitables au besoin dans ces processus complexes de décolonisation. Alternée par une démarche inductive entre références empiriques (cohorte de doctorants) et registres généraux (système éducatif traditionnel), elle fait ressortir l'importance et le besoin de décoloniser l'évaluation qui se veut non une mesure de sanction ni une fin pédagogique en soi, mais un levier formatif de développement de compétences, de connaissances et d'intelligences multiples.

Références

Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. *Méthodes d'étude des représentations sociales.* Érès, 13-35.

Bloom, B. S., Hastings, J.T. et Madaus, G.F. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw- Hill.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2018). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Minuit.

Campbell, L., Dickinson, D., & Campbell, B. (2006). Les intelligences multiples au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Chenelière éducation.

Châtel, V. (2002). Réconcilier activité de penser et activité de connaître. *Sociedade e Estado, Brasília, v. 17, n. 2,* 333-348.

Colin, P. et Quiroz, L. (2023). Pensées décoloniales : une introduction aux théories critiques d'Amérique latine. Zones.

CPU (2023). L'évaluation formative et la rétroaction. Université de Montréal.

Cristol, D. (2019). L'approche appréciative, un plus pour la pédagogie. Faire grandir ce qui marche plutôt que placer son énergie à rectifier ce qui ne marche pas. *Thot cursus, Formation et culture numérique*.

Déméro, V. (2026). Décolonisation des savoirs académiques en Haïti : conceptualisation et approche psychopédagogique, dans B. Théus, V. Déméro, N. Wamba, M. Maltais, A. Girard, P. M. Jean Claude (dir.). *Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir*. Éditions INUFOCAD.

Desachy, A. et al. (2003). Évaluation prospective d'une procédure d'information des patients transfusés en réanimation. *Annales Francaises d'Anesthesie et de Reanimation*, *22*(8), 704–710.

Duque, N. (2020). Les usages numériques adolescents : vers une ethnographie multi-site de la chambre numérique, dans Millette et al. (dir). *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*, PUM, p. 153-164.

Élie, P.-C. (2011). La démarche appréciative : une innovation pour dynamiser l'organisation. *Organisations & territoires,* vol. 20, n° 1.

Flick, U. (2018). Doing Triangulation and Mixed Methods. The sage Qualitative Research Kit. SAGE Publications Ltd, 1st Edition.

Fontaine, S., & Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, *18*(4), 189–198. https://doi.org/10.1051/pmed/2018013

Foucault, M. (1975). Surveiller et punir : Naissance de la prison. Gallimard.

Fournier, C. (2024). Chapitre 18. L'évaluation par les pairs. Dans F. Chevalier et C. Fournier Pratiques pédagogiques innovantes : Construire la pédagogie de demain (p. 267-280). EMS Éditions.

Freire, P. (1970). Pédagogie des opprimés. Maspero.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

Gardner, H. (2008). Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues. Retz.

Gardner, H. (2004). Les intelligences multiples. Pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Retz.

Gendron, C. & Gagnon, M. (2017). L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche. Éducation et francophonie, 45(1), 1-13.

Habermas, J. (2008). L'espace public et la religion. Une conscience de ce qui manque. *Études*, tome 409, n° 10, p. 337-345.

Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : quelques enjeux pédagogiques, *Pédagogie collégiale*, vol. 20, no 1, automne 2006, p. 10-15.

Kerdijk, W., Tio, R. A., Mulder, B. F., & Cohen-Schotanus, J. (2013). Cumulative assessment: strategic choices to influence students' study effort. *BMC Medical Education*, *13*(1), 1–7.

Lamont, M. (2009). How professors think: inside the curious world of academic judgment. Havard University Press.

Larrouqué, D. (2025). Philippe Colin, Lissell Quiroz, Pensées décoloniales : une introduction aux théories critiques d'Amérique latine, La Découverte, coll. « Zones ».

Mathias, A. d. S. (2018). La formation de la pensée décoloniale. Études littéraires africaines, (45), 169–173. https://doi.org/10.7202/1051620ar

Morissette, D. (1993). Les examens de rendement scolaire, Sainte- Foy. Presses de l'Université Laval.

Mottier Lopez, L. (2013). Évaluations formative et certificatrice : des intentions à l'action. De Boeck Supérieur.

Mottier Lopez, L. (2022). Auto-évaluation. Dans A. Jorro Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (2e éd., p. 73-76). De Boeck Supérieur.

Poumay, M., Georges, F., & Tardif, J. (2022). Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ? DeBoeck Supérieur.

Prokofieva, V. & al. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657

Proulx, S. (2020). Une nécessaire politique des méthodes pour la transition numérique, dans Millette & al. *Méthodes de recherche en contexte numérique. Une orientation qualitative*, PUM, p. 291-302.

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580.

Ravitch, D. (2013). Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools. Alfred A. Knopf.

Scallon, G. (1999). L'évaluation sommative et ses rôles multiples. Université Laval.

Scallon, G. (2015). Des savoirs aux compétences : Explorations en évaluation des apprentissages. Éditions du renouveau pédagogique.

Shepard, L. A. (2006). Classroom Assessment. Educational Measurement, R. L. Brennan, eds., Praeger Publishers, p. 623-646.

Talbot, N. & Chiasson Desjardins, S. (2023). Convergences entre l'évaluation des compétences et la pédagogie universelle : une réflexion théorique pour orienter la pratique enseignante dans les écoles primaires et secondaires au Québec. *Éducation et francophonie*, *51*(1).

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, P. M. Jean Claude (dir.). Gouvernance universitaire dans la Caraïbe. Éditions INUFOCAD.

Tochon F., V. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, vol. 86, p. 23-33.

UNESCO (2023). Rapport mondial de suivi sur l'éducation : L'éducation pour tous, une urgence mondiale. UNESCO.

Weisser, M., & Gavens, N. (2012). Éléments pour une évaluation diagnostique des bas niveaux en littératie. *Questions Vives*, *6 n°18*, 143–158. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1205

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

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

© Vijonet Déméro et Beguens Théus, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction[1]

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

[1] Ce 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 (15e 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 psycho-socio-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'autoévaluation) 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 connait 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 :

- Douter [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 inconservable 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 entraine, 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 parait 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 connaitre
- 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/habilités 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 continuel 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 connait ou croit connaitre, mais non en fonction de ce que l'apprenant apprend ou connait 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 connait « tous » en partie, donc ni l'enseignant ni l'apprenant ne connait 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.

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

De la pédagogie socioconstructiviste à une pédagogie konbitiste : vers une décolonisation épistémique des pratiques éducatives en Haïti

Michbordy Jules

Mots-clés : décolonisation du savoir, socioconstructivisme, konbitisme, épistémologie du sud
Mo kle yo : dekolonizasyon konesans, konstriktivism sosyal, konbit, epistemoloji Sid la

Résumé

Depuis 1804, Haïti fait face à la domination des épistémologies occidentales dans son système éducatif, revêtant ainsi d'un caractère élitiste, au lieu d'être un espace de distribution de savoir accessible à tous. Ainsi, ce travail de recherche tente de comprendre pourquoi cette hégémonie et comment une pédagogie *konbitiste*, au regard du socioconstructivisme, peut favoriser une décolonisation épistémique des pratiques pédagogiques en Haïti. Adoptant une approche qualitative, le travail a été effectué à partir d'une revue de littérature avec la sélection rigoureuse de 30 publications et d'un sondage en ligne auprès des acteurs socioéducatifs permettant de comprendre l'ancrage du *konbitisme* dans l'imaginaire collectif haïtien par rapport au socioconstructivisme. Une perspective sociohistorique a permis d'identifier les raisons de l'hégémonie des paradigmes occidentaux dans l'éducation haïtienne. À partir de ce travail, sept grands moments ayant façonné le système éducatif haïtien ont été identifiés, dont la violence symbolique, le mimétisme social émancipateur, le dualisme philosophique, la pré-réforme, la crise identitaire, la nouvelle philosophie et la réforme de Bernard. Par rapport au *konbit*, 100 % des répondants en ont déjà entendu parler contre 58,3 % pour le socioconstructivisme. Ainsi, une pédagogie *konbitiste* est proposée à la suite d'une comparaison des aspects pédagogiques du socioconstructivisme et du *konbitisme*.

Rezime

Depi 1804, Ayiti ap fè fas ak dominasyon epistemoloji loksidan yo nan sistèm edikasyon li a, ki rete yon afè lelit olye ke li se yon espas pou distribisyon konenans pou tout moun. Rechèch sa a chèche konprann poukisa dominasyon sa a egziste epi kijan yon pedagoji konbitis, ki baze sou konstriktivism sosyal, ka ankouraje dekolonizasyon epistemik pratik edikatif yo an Ayiti. Travay sa adopte yon apwòch kalitatif, kote genyen yon revizyon literati atravè seleksyon rijid 30 piblikasyon, ak yon ti sondaj sou entènèt avèk kèk aktè sosyoedikatif pou konprann rasin konbitis la nan imajinasyon kolektif la ak kijan moun yo konprann konstriktivism sosyal la. Yon pèspektiv sosyo-istorik te pèmèt idantifye rezon ki fè kouran oksidantal yo genyen anpil enfliyans nan edikasyon ayisyen an. Travay sa a pèmèt genyen sèt moman enpòtan sistèm edikasyon ayisyen an konnen ki rive idantifye. Moman sa yo se: vyolans senbolik, imitasyon sosyal ki ka emansipe moun, kowabitasyon de filozofi diferan, pre-refòm, kriz idantite, nouvo filozofi, ak refòm Bernard a. Konsènan mo "konbit" la, 100% moun ki te reponn yo te tande pale de li, aloske pou konstriktivism sosyal la se sèlman 58.3%. Aprè yon konparezon sou aspè pedagojik kouran konstriktivism sosyal la ak pratik konbit la, genyen yon pedagoji konbitis ki ka rejenere ak repare (Damus, 2023) ki pwopoze.

Pour citer cet article

Jules, M. (2026). De la pédagogie socioconstructiviste à une pédagogie konbitiste : vers une décolonisation épistémique des pratiques éducatives en Haïti. *RESUME, 1*(2), 42–58. https://doi.org/10.68181/1x27wm76

© Michbordy Jules, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction[1]

Depuis son indépendance en 1804, Haïti continue à souffrir de l'héritage de la colonisation dans sa culture, son mode de gouvernance, mais aussi dans ses pratiques pédagogiques et éducatives. Sous l'influence de certains pays occidentaux sur des secteurs clés nationaux, renforcés par la maladie mentale post-esclavagiste de certains acteurs nationaux (Belizaire, 2008), le système éducatif fonctionne, malgré certaines réformes initiées, selon le schéma colonial qui visait à diffuser une conception suprématiste de la culture occidentale sur les cultures des pays anciennement colonisés.

Dans la foulée de l'apparition de nouvelles pédagogies au niveau des pays occidentaux, les différents systèmes éducatifs tentent de faire des réformes, leur permettant de mieux positionner leur système scolaire sur l'échiquier mondial. En effet, parmi les différentes approches pédagogiques qui se sont émergées, le socioconstructivisme s'impose comme une approche participative et dynamique de l'apprentissage, considérant qu'il doit partir des perceptions que l'apprenant a de sa réalité et de son vécu, tout en favorisant les interactions entre apprenant-formateur et apprenant-apprenant (Doise & Mugny, 1981).

Cependant, même si la pédagogie socioconstructiviste a les mérites de prendre en compte la réalité et le vécu de l'apprenant, c'est-à-dire la prise en compte de savoirs locaux, elle s'inscrit dans un courant épistémologique marqué par des logiques coloniales. C'est pourquoi, ce paradigme, importé d'un contexte culturel différent, tend à reproduire des rapports de pouvoir, à ignorer les spécificités historiques, linguistiques et culturelles propres au pays et à engendrer des pratiques épistémicides, identicides et historicides (Damus, 2023), pouvant limiter l'utilisation des connaissances autochtones et des pratiques culturelles locales dans les curricula officiels. Et cela peut faire de l'éducation un instrument de domination, perpétuant ainsi les inégalités héritées du colonialisme (Freire et al., 2021).

Ainsi, ce travail vise, d'une part, à comprendre la raison de la domination évolutive des paradigmes occidentaux dans les pratiques éducatives en Haïti, et d'autre part, à proposer une nouvelle pédagogie à caractère régénérateur et réparateur (Damus, 2023). Cette étude, dans ses limites, n'a pas vocation à proposer une solution passe-partout, hégémonique. Elle rentre dans une démarche scientifique visant à démontrer et à soutenir qu'il est possible de provoquer la décolonisation épistémique des pratiques éducatives, particulièrement en Haïti, par la valorisation des savoirs autochtones, dont le *konbitisme*, dans le processus de reconstruction d'un projet de société fondé sur la justice cognitive (Visvanathan, 2009 cité dans Piron et al., 2016), l'émancipation collective et la réhabilitation des savoirs enfouis.

Cet article, découlé de mes actes de recherche et de colloque consigné dans le collectif « Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir » (Theus et al., 2026) sous forme de chapitre, présente dans un premier temps le cadre théorique qui a été mobilisé et la méthodologie qui a été suivie. Ensuite, il présente, au niveau des résultats, le processus qui a favorisé la colonisation du savoir en Haïti ainsi que ses caractéristiques, avant de faire l'historicité de l'éducation haïtienne comme héritage de la colonisation. A la fin, une nouvelle pédagogie susceptible de favoriser la décolonisation épistémique du système éducatif haïtien est proposée.

[1]Ce texte, modifié et présenté sous forme d'article, 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).

1. Problématique

Dans la foulée des conquêtes de nouveaux territoires, qualifiés de « découverte », mot qui fait déjà appel à l'existence d'une autre civilisation, l'Amérique, au cours du XV^{e} siècle, a fait l'objet d'une nouvelle relation entre peuples autochtones et ceux de l'Ancien monde (Van Ruymbeke, 2009). Ce débarquement a favorisé un échange permanent, aux conséquences multiples et irréversibles, qualifié de *Columbian exchange* par les historiens américains (Van Ruymbeke, 2009). Ce processus de découverte a créé un choc civilisationnel qui ne laisse indemne aucun des deux peuples (Bertrand, 2019) et va se terminer en une ère de colonisation de la monarchie espagnole, entrainant une relation inégalitaire, d'exploitation et de domination politique, économique et culturelle (Plummer, 2013).

En effet, les échanges entre l'Ancien Monde et le Nouveau Monde concernent, non seulement l'aspect relationnel entre les civilisations, mais aussi les aspects démographique et sanitaire, entrainant la décimation de la quasi-totalité des peuples autochtones (Van Ruymbeke, 2009) ; d'où l'arrivée de la traitre outre-Atlantique des Noirs pour compenser la perte de mains d'œuvre *Tainos* dans les colonies. Ainsi, Hispaniola, est devenue le premier endroit où Colomb a fondé la première colonie des Amériques (Plummer, 2013), avec des dominations espagnole, anglaise et française. Mais, contrairement à la domination essentiellement espagnole de la partie est de l'Île, la partie ouest a connu plusieurs revirements tantôt vers les Anglais, tantôt vers les Français, faisant d'Haïti l'un des territoires qui a la base coloniale la plus diversifiée du continent, tant par la présence de la culture des grandes civilisations de l'époque que par la coexistence de cultures autochtones et africaines.

Par ailleurs, cette diversification socio-culturelle n'est pas sans conséquences sur les aspects sociaux, politiques et éducatifs du jeune État-Nation. Il est alors devenu le pays qui incarne un héritage colonial « poly-patrimonial », « hétérogénéisé » par la complexité de l'architecture coloniale – division en classes, différenciation de statuts, division ethnique (Moïse, 2009) – où les habitants ont une identité qui est à la fois d'origine africaine, coloniale et esclavagiste. Nonobstant la forte influence des pratiques africaines qui vont se combiner, s'acculturer au contact des autres cultures occidentales pour donner naissance à une nouvelle culture locale, dite *hayitienne*, les centaines d'année de domination coloniale ont laissé une empreinte indélébile sur les savoirs locaux qui sont devenus métissés, où colonisés et colonisateurs sont impliqués dans la pérennisation de ce métissage.

Dans le sillage des réformes des systèmes éducatifs mondiaux, Haïti tente de construire son système éducatif teinté tantôt de calques des pratiques éducatives françaises, tantôt de ceux des pratiques anglo-saxonnes ou américaines. Ce désaccord dans le choix d'un paradigme éducatif dès la genèse de cette nation fait qu'on a une éducation arc-en-ciel, conflictuel, favorisant l'intégration, hors contrôle, de différents paradigmes occidentaux dans le système. Pour pallier cet envahissement paradigmatique, plusieurs réformes ont été initiées visant la modernisation de l'éducation haïtienne.

En effet, malgré ces réformes et une remise en question des paradigmes hégémoniques, le système éducatif haïtien continue de fonctionner selon le schéma colonial et à diffuser une conception suprématiste de la culture occidentale sur la culture locale. Et à partir de ces constats, on se pose les questions suivantes : Qu'est-ce qui explique cette prééminence des épistémologies occidentales au niveau de l'éducation en Haïti ? Pourquoi, malgré sa capacité à prendre en compte les savoir locaux, le socioconstructivisme est un vecteur de

savoirs occidentalocentrés ? Comment contribuer à une décolonisation épistémique de la pratique éducative en Haïti ?

2. Cadre théorique et conceptuel

Ce travail se situe dans la perspective décoloniale, où il mobilise le concept de colonialité du savoir (Escobar & Restrepo, 2009 ; Quijano, 2007) et les épistémologies du Sud (Santos, 2011). Ces deux éléments permettent, en effet, de comprendre l'hégémonie évolutive des paradigmes occidentaux dans l'éducation haïtienne. En outre, deux apports complémentaires, la créolisation (Glissant, 2009) et la pédagogie de l'opprimé (Freire et al., 2021), ont servi à la théorisation de la pédagogie konbitiste sans reconduire une nouvelle forme de domination épistémique. Et enfin, le socioconstructivisme, est convoqué ici, non pas comme un paradigme de domination, mais comme un paradigme dont certains référents peuvent subir un processus de créolisation au service d'une pédagogie décoloniale.

En effet, l'un des risques auquel fait face toute entreprise décoloniale, est la tendance à opposer frontalement le « savoir occidental » au « savoir autochtone » (Mbonda, 2019 ; Santos, 2011) supposés purs, endogène et situé. Or, comme pour beaucoup de culture, l'histoire haïtienne est faite de contacts, d'acculturations et de métissages dus à son histoire coloniale. C'est pourquoi, pour éviter cette opposition et justifier théoriquement le fait qu'une pédagogie endogène puisse se réapproprier certains paradigmes exogènes, la créolisation d'Édouard Glissant (2009), désignant un processus de « métissage complexe » des cultures produisant de l'imprévisible et du nouveau, est mobilisée. Ainsi, réapproprier un concept issu du socioconstructivisme n'est pas se soumettre à un paradigme occidentalo-centré, mais créoliser des référents pour le mettre au service d'un projet endogène décolonial.

2.1. La notion de colonialité

La colonialité consiste en une « articulation planétaire d'un système de pouvoir '"occidental"" » (Escobar & Restrepo, 2009, p.4), se reposant sur une infériorisation prétendument naturelle de tout ce qui est non-occidental. Elle se décline en quatre types dont, la colonialité du pouvoir (Quijano, 2007), qui repose sur l"héritage historique et structurel de la dépendance de l'occident aux non-occidentaux (Tsehaye & Vieille-Grosjean, 2018) caractérisé par une « classification sociale '"raciale"" de la population mondiale (Quijano, 2007, p.171), la colonialité de l"être, dont « l'invisibilité et la déshumanisation sont ses premières expressions », entrainant la « violation de l'altérité humaine » (Maldonado-Torres, 2007, p.257), la colonialité de genre (Lugones, 2007), et la colonialité du savoir, considérée comme étant la dimension épistémique de la colonialité du pouvoir (Escobar & Restrepo, 2009). Et Lander & Castro-Gómez (2005) va plus loin pour dire que « la colonialité du pouvoir et la colonialité du savoir se trouvaient dans une même matrice génétique ». (p.93)

En effet, la colonialité du savoir se fonde sur la hiérarchisation des modes de production des connaissances, l'élévation de la philosophie et de la science occidentales au rang de paradigmes qui rendent subalternes (Lander, 2000 cité dans Tsehaye & Vieille-Grosjean, 2018) ou sont tenues pour « non-existantes » (Boaventura de Sousa Santos, 2017 cité dans Rougier, 2021) d'autres connaissances, d'autres concepts ou d'autres savoirs épistémiques.

Par ailleurs, même si la colonialité du savoir ne représente pas toujours un plan ou un projet conscient qui vise la destruction des systèmes de pensées des peuples anciennement colonisés, la croyance aveugle à l'universalité des connaissances occidentalocentrées rend les dominants aveugles à l'altérité humaine, susceptibles d'engendrer la destruction des connaissances ethnocentrées (Rougier, 2021).

En conclusion, comme la colonialité, dans son mode de fonctionnement, agit à travers des mécanismes institutionnels (Ribeiro, Escobar, 2006 cité dans Escobar & Restrepo, 2009), les établissements scolaires, les universités, les médias de masse (Tsehaye & Vieille-Grosjean, 2018), les institutions religieuses et les organismes internationaux d'aide au développement constituent un rempart pour la pérennisation de la suprématie des savoirs occidentalocentrés sur les savoirs autochtones. D'ailleurs, Tsehaye & Vieille-Grosjean (2018) dans leurs travaux sur la colonialité et l'occidentalocentrisme avancent que l'école entretient le processus et est devenue l'instrument privilégié de la colonialité de l'être en « capturant lentement les mentalités par la socialisation scolaire, par les normes et les savoirs diffusés ». (p.125)

2.2. L'épistémologie du Sud

S'appuyant sur les sociologies des absences et des émergences, Santos (2011) propose une alternative qu'elle appelle « épistémologie du Sud » (p.40) par rapport à l'épistémologie occidentale. Considérée comme une nouvelle manière de production et d'évaluation de savoirs valides, l'épistémologie du Sud permet de créer une intelligibilité mutuelle et un rapport dialogique entre les différents savoirs et expériences du monde, ne conférant à aucun savoir particulier un statut de supériorité ou d'infériorité, de totalité exclusive ou homogène (Santos, 2011).

Par conséquent, cette épistémologie alternative s'inscrit dans des perspectives stratégiques de résistance ou de lutte contre les mécanismes traditionnels et institutionnels d'imposition des savoirs occidentaux dans les pays non occidentaux (Tariq Banuri, 1990). Cette résistance se décline en une forme de désobéissance épistémique, c'est-à-dire

« une invitation à l'émancipation, à la déprise, à la dissidence, à la recherche de modèles et de modalités alternatives et endogènes de connaissances, en se déconnectant des lieux d'énonciation liés à la colonialité pour se connecter à soi, à ses propres lieux d'énonciation, à ses propres « mythes », de se libérer ou de se dégager

de la '"matrice coloniale du pouvoir"' (Mbonda, 2019, p.302).

C'est pourquoi, dans ces perspectives décoloniales, Tsenay Serequeberham (1991) invite les gens du Sud à la déconstruction de l'existant pour pouvoir identifier et mettre de côté les restes eurocentristes du colonialisme ainsi qu'à la reconstruction des savoirs et des valeurs restantes consistant à revitaliser les possibilités historiques et culturelles du legs autochtone et local interrompues par le colonialisme et le néocolonialisme.

Dans son article sur la décolonisation des savoirs, Mbonda (2019) relate trois démarches pouvant aider à l'affranchissement de l'ordre épistémique dominant. La première démarche est un « auto-exorcisme conceptuel » (Kwasi Wiredu, 1996 cité dans Mbonda, 2019, p.303) dont le processus consiste d'une part, à se libérer de l'emprise des savoirs coloniaux et à

se défaire du mode de penser automatiquement occidentalocentrique, et d'autre part, à se recourir, selon une approche critique, aux schémas d'intelligibilité ethnocentriques.

La deuxième démarche est celle de Raimundo Panikkar (1984) qui consiste à voir le monde dans le prisme d'autres fenêtres et de ses propres fenêtres en rejetant l'épistémè des occidentaux comme l'unique voie (Mbonda, 2019). La troisième démarche, présentée par Walter Mignolo (2015) est caractérisée par deux étapes : l'identification des formes d'acteurs et d'institutions qui sont dévalorisées par les frontières épistémiques établies et le détachement au dispositif conceptuel occidental existant, par un revirement épistémique vers d'autres dispositifs conceptuels locaux et endogènes. (Mbonda, 2019).

Toutefois, il est important de se rappeler que l'épistémologie du sud, comme une approche alternative, dans la logique de décolonialité, n'a pas vocation à imposer les autres savoirs comme universels (Mignolo, 2013) en engendrant une nouvelle colonialité, mais vise à contribuer à « l'exploration de pratiques scientifiques alternatives, … à promouvoir l'interdépendance des connaissances scientifique et non scientifique … et à créer une intelligibilité mutuelle entre les différentes expériences du monde, qu'elles soient disponibles ou possibles » (Santos, 2011, p.40).

2.3. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique reposant sur des prémisses selon lesquelles les savoirs sont construits par des agents en interaction avec leur environnement social et culturel. En contexte scolaire et universitaire, ces savoirs sont transmis comme des constructions cognitives, sociales et culturelles complexes qui ont une histoire et qui sont reliées à des pratiques socio-culturelles (Legendre, 2008).

Ce modèle, proposé par Vygotsky, avance que l'espace d'apprentissage, où les élèves peuvent accomplir des taches grâce au soutien des autres, est la Zone Proximale de Développement (Vygosky, 1978, cité dans Fidosieva, 2023). Si pour certains, cette idée du « soutien des autres » fait référence aux adultes (Chekour et al., 2015), pour d'autres il peut s'agir de pair, de formateur, de coach, de médiateur (Hélie & Vrillon, 2023), d'un tiers capable d'accompagner l'apprenant dans cette Zone Proximale de Développement.

En effet, selon cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus réciproque où l'élève peut apprendre de l'enseignant et des autres élèves, et que l'enseignant, à son tour, peut apprendre des élèves (Fidosieva, 2023). Cette dynamique d'apprentissage permet, non seulement, d'élargir la portée du processus, mais aussi d'enrichir les outils utilisés, par un processus de renouvellement au fur et à mesure que l'élève grandit (Bruner, 1966), où les anciens mécanismes sont remplacés par de nouveaux favorisant l'atteinte de niveaux de développement supérieurs (Fidosieva, 2023).

3. Stratégie méthodologique

La présente recherche adopte une approche qualitative visant à comprendre les dynamiques sociales et politiques qui ont caractérisé le système éducatif haïtien et les perceptions des acteurs locaux sur le *konbitisme*, en procédant à une revue de littérature en lien avec le sujet

de recherche et un mini sondage. La revue s'appuie sur une sélection rigoureuse de plus d'une trentaine de sources, identifiées via des recherches systématiques sur *GoogleScholar*, les archives HAL, *Researchgate*, Erudit, Cairn info et des sites haïtiens. A part pour quelques références de base qui traitent du socioconstructivisme et du *konbitisme*, les critères d'inclusion priorisent les publications qui couvrent la période de 2000-2026. Les mots-clés utilisés incluent : « décolonisation du savoir », «*konbit* », « *konbitisme* », « colonisation », « socioconstructivisme », « système éducatif Haïti ».

Cette étude s'inscrit aussi dans une perspective sociohistorique, en vue d'identifier les raisons de l'hégémonie des paradigmes occidentaux dans l'éducation haïtienne. Elle s'ouvre un peu à une analyse statistique permettant d'examiner l'ancrage du *konbitisme* dans l'imaginaire collectif haïtien via un formulaire Google, où 24 personnes du Secondaire 4 au Doctorat y ont répondu au cours du mois de mars 2025. Les critères de choix des publics pour le mini sondage était l'aspect académique. Les informations recherchées concernaient la connaissance conceptuelle du socioconstructivisme et du *konbit* dans le monde académique, les circonstances où ils en ont entendu parler ainsi que leur compréhension des deux concepts.

Enfin, l'étude s'ouvre également à une analyse comparative entre la pédagogie socioconstructiviste et une pédagogie *konbitiste*, mettant en lumière comment la pédagogie socioconstructiviste, bien qu'innovante, perpétue certains biais hérités des modèles occidentaux et en quoi une pédagogie *konbitiste* pourrait proposer une alternative ancrée dans les réalités culturelles et historiques du pays.

4. Résultats

4.1. Les moments clés du système éducatif haïtien

L'histoire de l'éducation en Haïti remonte à la période esclavagiste où, l'éducation religieuse, qui était la plus répandue, existait comme pouvoir symbolique de violence (Agénor, 2020). La deuxième phase dans l'histoire de l'éducation pendant la période coloniale (François, 2009), est celle de la gouvernance Louverturienne caractérisée par la création des premières écoles, où petits mulâtres et anciens esclaves ont pu recevoir le pain de l'instruction (François, 2009). Toutefois, l'instruction était un véhicule de civilisation, une arme de domination des lettrés sur les non-lettrés, faisant d'elle non un droit humain fondamental pour les esclaves, mais un outil de lutte et d'émancipation. Alors, l'éducation avait un caractère élitiste (François, 2009), devenant une « affaire de classe sociale même après l'indépendance » d'Haïti en 1804 (François & Saint-Pé, 2004 : 51).

Malgré la création officielle de l'institution chargée de l'instruction, l'éducation de la population haïtienne n'était pas la priorité des premiers dirigeants du nouvel État-Nation (François, 2009). Car, elle était cadrée par quelques initiatives privées et les écoles des six divisions militaires. Une réalité qui a caractérisé la gouvernance de l'Empereur Dessalines, d'Alexandre Pétion et de Jean Pierre Boyer, « où l'accès à l'éducation était réservé aux élites » (Agénor, 2020: 85). Avec la division du pays en deux à partir en 1806, le Roi Henry Christophe dans

la partie Nord, a mis en place une autre politique éducative, marquant l'apparition d'une ère d'inclusion, de modernité et d'ouverture.

Avec une très grande vision pour l'instruction de la population, Christophe faisait de l'éducation, à côté de la religion et de la liberté, le troisième pilier de son royaume. Par inclusion, la qualité de l'éducation offerte était identique pour toutes les catégories de la population (François, 2009). Par modernité, il intégrait, avec l'apprentissage de la lecture et du calcul, des éléments d'arithmétiques et d'anglais, tout en prévoyant trois cycles d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) ainsi qu'une passerelle de formation professionnelle (François, 2009). Par esprit d'ouverture, Christophe avait fait venir des professeurs étrangers, notamment des spécialistes d'anglais dans son royaume (François, 2009).

Contrairement à Christophe, les politiques éducatives de Pétion dans l'Ouest conservaient leur caractère élitiste et seraient poursuivies par le Général Jean-Pierre Boyer. Selon Pierre Enocque François (2009), cette continuité s'explique par leur « origine mulâtre » et leur classe sociale, voulant ainsi « créer ou élargir le fossé existant entre les noirs, les anciens esclaves et les mulâtres, les anciens affranchis », bien que l'article 36 de la Constitution de 1816 de la République de l'Ouest prévoie une politique éducative qui serait gratuite et à la portée de tous (François, 2009, p.81). Bien que les gouvernements subséquents à Boyer aient pris des décisions majeures pour la restructuration de l'instruction publique (création du Département de l'Instruction Publique et instauration d'un enseignement primaire gratuit), ce n'est que sous le gouvernement de Geffrard en 1859 qu'on a commencé à assister à des « changements remarquables » (François, 2009).

Toutefois, malgré la volonté du Président Geffrard, le système faisait face à la pénurie de main d'œuvre qualifiée, entrainant la prise de deux décisions majeures : envoie de certains enfants en France pour la réception de l'instruction classique et « la venue de professeurs étrangers pouvant assurer un enseignement de qualité dans les établissements scolaires » (François, 2009, p.86). D'où la signature du Concordat, en 1860 par le Président Geffrard permettant, à partir de 1864, l'arrivée de plusieurs congrégations religieuses catholiques ayant pour mission d'évangéliser et d'éduquer la population haïtienne (François, 2009). Malgré tous les efforts de Geffrard, à sa démission, l'instruction publique a connu des périodes de décadence, entrainant la prédominance des écoles congréganistes, principaux établissements d'instruction de l'élite haïtienne (François, 2009).

Avec l'occupation américaine, le système éducatif haïtien faisait l'objet de luttes entre nationalistes, pour la sauvegarde de la culture française et la préservation du système d'enseignement existant (Agénor, 2020 ; François, 2009), et occupants, pour imposer le système d'enseignement américain. Et, soutient François (2009), la réorganisation du système d'éducation publique était nécessaire pour permettre aux enfants de la classe défavorisée d'avoir accès à l'éducation. En effet, malgré l'échec de l'occupation américaine en matière d'éducation en Haïti, elle y a laissé son empreinte. D'ailleurs, lors de la réforme de Dartigue, certains lui ont reproché de vouloir « américaniser » l'enseignement haïtien.

Nonobstant tous les efforts de relèvement du système scolaire haïtien pendant les siècles et demi d'indépendance, ce n'est qu'à partir de 1979 qu'on allait assister à une véritable réforme du système éducatif, visant entre autres, l'intégration du créole comme langue d'enseignement, le changement dans les méthodes d'enseignement, la production et distri-

bution de manuels scolaires pour l'école fondamentale (DEN, 1982). Après la réforme Bernard, on se voyait dans l'obligation de reformuler la politique éducative en Haïti à travers un Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) (François, 2009). Et depuis, plusieurs autres actions ont été entreprises dans le but de poursuivre les chantiers de la réforme des années 80.

Ce survol historique sur l'évolution du système éducatif haïtien montre que, depuis les premières initiatives de scolarisation des enfants, les différentes réformes entamées ne correspondent pas à un projet de société égalitaire et partagé (Joint, 2008). Et l'historiographie du système éducatif haïtien permet d'identifier sept grands moments qui l'ont façonné (schéma ci-contre).

Figure 1



Historiographie du système éducatif haïtien

Raisons principales de la domination des paradigmes occidentaux dans le système éducatif haïtien - Malgré les efforts d'indépendance de la colonie face à la métropole, l'histoire de l'éducation en Haïti permet de comprendre que le système est dominé par des paradigmes occidentaux. Si dans un premier temps, cette domination a été propre au système colonial, dans un second temps elle est due à l'influence de certains pays occidentaux sur des secteurs clés nationaux, renforcés par la maladie mentale post-esclavagiste (Belizaire, 2008) de certains acteurs. En dépit des initiatives de modernisation du système éducatif, la prééminence des paradigmes occidentaux dans les sphères de l'enseignement en Haïti fait de l'école haïtienne un lieu de zombification, de *Pèlen-tèt* (Piège mental) et de manipulations psychologiques (Frankétienne, 1978 dans Gourgues, 2022). À cet égard, on peut se demander pourquoi, après plus de deux centenaires d'indépendance, le système éducatif haïtien est toujours sous la domination épistémologique des occidentaux. Les faits historiques permettent d'identifier quatre raisons principales :

- La formation des enfants haïtiens dans des pays occidentaux à travers des programmes de bourse d'études ou d'échanges culturels ;
- L'hégémonie des écoles congréganistes d'origine française par la signature du Concordat avec l'église catholique ;
- L'intégration des paradigmes anglo-saxon et américain dans le système éducatif haïtien par le recours à des professeurs étrangers et l'occupation américaine ;
- L'omniprésence des agences internationales dans les initiatives de réformes du système d'enseignement.

Comme conséquence, ces choix des gouvernants ont favorisé la domination des savoirs occidentaux sur les savoirs locaux. Car, avec l'arrivée du « clergé étranger, catholique et surtout breton » (Tardieu-Dehoux, 1990:141) et la reprise de leurs pratiques par les écoles

protestantes et laïques, le système éducatif haïtien a connu un interventionnisme linguistique et une répression langagière et épistémique (Gourgues, 2022) ayant conduit, non seulement à la « terrorisation des élèves » (Gourgues, 2022), à l'espionnage, la méfiance, le mutisme et le blocage du langage, mais aussi à la dévalorisation du créole, ainsi que la part culturelle qu'elle véhicule (Joint, 2006).

Par ailleurs, il est important de faire remarquer que, malgré la réforme de Bernard et la mise en œuvre du Plan National d'Éducation et de Formation, le système éducatif haïtien fonctionne selon plusieurs paradigmes, donnant lieu à une éducation à plusieurs vitesses. De plus, la conception coloniale est toujours présente au niveau des écoles congréganistes faisant de l'enseignement une affaire de classe, parfois détaché de la réalité dans laquelle il évolue.

4.2. Regards croisés sur le *konbitisme*

4.2.1 Origine du konbit *et évolution orthographique*

Nonobstant la disparition progressive du *konbit* dans sa forme traditionnelle dans les milieux ruraux haïtiens (Lundahl, 2015), il est néanmoins considéré comme un pilier fondamental de la culture haïtienne (Gabriel, 2016 ; Lalime, 2020). En effet, durant ces dernières décennies, le *konbit*, qui était une pratique de la paysannerie (Gabriel, 2016), s'est transformé en une philosophie du *konbitisme* (Lalime, 2020), propulsée par Fombrun (1986), où il est devenu de plus en plus usité tant par la société civile, avec des mouvements mobilisateurs, que par le pouvoir politique, avec des discours qui veulent être rassembleurs, comme dans celui de l'Ex-Premier Ministre Ariel Henry « *2024, se ane pou konbit chanjman an lanse, san gade dèyè* ».[2]

D'origine un peu obscure (Lundahl, 2015), le *konbit* est parfois attribué à des pratiques dahoméennes de l'Afrique de l'Ouest (Herscovits, 1971 dans Lundahl, 2015, p.112), dont on retrouve aussi les traces, selon les objections de Leyburn (1966) dans (Lundahl, 2015), dans le travail coopératif aux États-Unis, en Europe et en Amérique du Sud. Si pour Casséus & Payen, (2013) ce mode de travail associatif a été établi en Haïti au lendemain de l'indépendance, pour d'autres auteurs, ce n'est que vers la moitié du XIX^{e} siècle qu'on a retrouvé les traces du konbit dans le pays. Car, il n'y avait pas un seul livre ou récit de visiteurs avant 1843 qui a rapporté cette pratique (Lundahl, 2015).

Trouvant un ancrage dans le mot dahoméen *dokpwé*, le concept *konbit*, n'ayant pas son équivalence en français, a fait l'objet d'une pluralité orthographique. Si au départ, l'orthographe se rapprochait du français *coumbite* (Roumain, 2007), et après *combite*, au fil des années, surtout avec le *konbitisme* de Fombrun (1986a, 1986b), plusieurs auteurs ont préféré la forme créolisée *konbit*. Un choix orthographique qui s'inscrit dans une démarche de décolonisation épistémique de cette pratique associative.

Par ailleurs, en plus de l'évolution orthographique du concept, il a connu de grande variation dans son champ d'application, désignant à l'origine un travail agricole collectif, basé sur le principe de réciprocité (Lundahl, 2015), avec des amis, parents et voisins, dont le but est de

[2]Gouvernement d'Haïti (1er janvier 2024). https://www.primature.gouv.ht/discours-du-premier-ministre-dr-ariel-henry/

pallier aux défis de l'exploitation agricole (Gabriel, 2016). Au fil du temps, le *konbit* charrie une signification sociale où il symbolisait pour les travailleurs, recréation et plaisir, et une possibilité d'accroissement du prestige et de l'autorité pour l'organisateur (Lundahl, 2015).

4.2.2 Le konbitisme *dans l'imaginaire collectif haïtien*

Même si pour la pratique *konbit* il existe un ancrage historique africain, sa compréhension philosophique contemporaine fait de lui un symbolisme dans le folklore haïtien (Gabriel, 2016). Il est devenu, depuis 1986 (Lalime, 2020), un concept qui fait écho dans l'imaginaire collectif haïtien. Dans un sondage réalisé en ligne sur la compréhension du socioconstructivisme et du *konbitisme* en Haïti, tous les 24 répondants, allant du baccalauréat haïtien au doctorat, ont déclaré avoir déjà entendu parler du concept *konbit* contre 58,3 % ayant entendu parler du socioconstructivisme. Par rapport aux circonstances qui ont permis aux répondants de faire connaissance avec les deux concepts, la quasi-totalité de ceux qui ont une idée sur le socioconstructivisme l'ont appris à travers un processus d'apprentissage académique, tandis que, pour le *konbit*, ils ont pris connaissance du concept, soit à travers un retour à leurs origines paysannes, dans des programmes de formation ou des discussions sur les traditions haïtiennes.

En effet, ce sondage réalisé auprès de la communauté montre que, malgré les différentes mutations orthographiques, le *konbit* reste un concept qui a une signification dans l'imaginaire haïtien et qui porte un ensemble de valeurs philosophiques et communautaires. Ces valeurs ont été recueillies auprès des répondants où la question suivante leur a été posée : quels sont les trois mots ou groupe de mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez parler de *konbit* ? Le tableau ci-après présente une classification des réponses en valeurs, principes, champs d'application et finalité/cible du *konbit*.

Tableau 1. Éléments philosophiques et communautaires du konbit

Valeurs	Principes	Champs d'application	Finalité/cible
Participation	Objectif commun	Agriculture	Développement
Collaboration	Unité d'action	Travail collectif	Cohésion sociale
Engagement	Rassemblement	Travail communautaire	Disponibilité alimentaire
Solidarité			Impact environnemental
Entraide			Société
Partage			Regroupement
Esprit d'équipe			Main d'œuvre partagée
Fraternité			Communauté
Coopération			
Tradition			
Harmonie			

4.2.3 Le konbitisme *au regard du socioconstructivisme : une étude comparée*

Après avoir présenté les fondements épistémiques du *konbit*, il revient d'analyser le *konbitisme* au regard du socioconstructivisme, le paradigme « occidentalocentré » qu'on propose de remplacer par une pédagogie « ethnocentrée ». L'objectif de cette analyse comparative est de démontrer que sur le plan épistémique, il est possible de procéder à la décolonisation des savoirs et des pratiques éducatives en Haïti et dans les pays à héritage colonial. Le tableau ci-contre présente sept aspects pédagogiques, de la nature de l'apprentissage jusqu'aux valeurs clés des deux paradigmes.

Tableau 2. Comparaison des aspects pédagogiques du socioconstructivisme et du konbitisme

Aspect	Socioconstructivisme	Konbitisme
Nature de l'apprentissage	Co-construction des savoirs par interaction verbale et symbolique (conflit sociocognitif comme moteur d'apprentissage).	Co-construction, conflit sociocognitif, réalisation collective d'activités pratiques, apprentissage sur le tas.
Rôle de l'enseignant	Médiateur et guide ; il oriente les échanges, soutient la Zone Proximale de Développement (ZPD)	Facilitateur et coordinateur des contributions de chacun. Accompagnateur dans la Zone Potentielle d'Activation du Konbit (ZPAK).
Position de l'élève	Acteur réflexif, producteur de sens avec ses pairs.	Participant engagé, responsable de tâche précise au sein du groupe, Accompagnateur dans la Zone Potentielle d'Activation du Konbit (ZPAK).
Supports et outils	Dialogues (le langage est un outil fondamental de la pensée), textes, outils numériques, activités structurées.	Dialogues, textes, outils locaux (artisanaux), espaces physiques partagés, activités structurées, apprentissage par l'exemple
Évaluation	Formative, portfolio, auto-évaluation, observation des interactions.	Évaluation collective des réalisations, bilan participatif, auto-évaluation,
Contexte	Ancrage dans un contexte social et culturel	Ancrage dans un contexte social et culturel
Valeurs clés	Collaboration, médiation, réflexivité, ancrage culturel.	Participation, Collaboration, Engagement, Solidarité, Entraide Partage, Esprit d'équipe, Fraternité, Coopération, Tradition, Harmonie

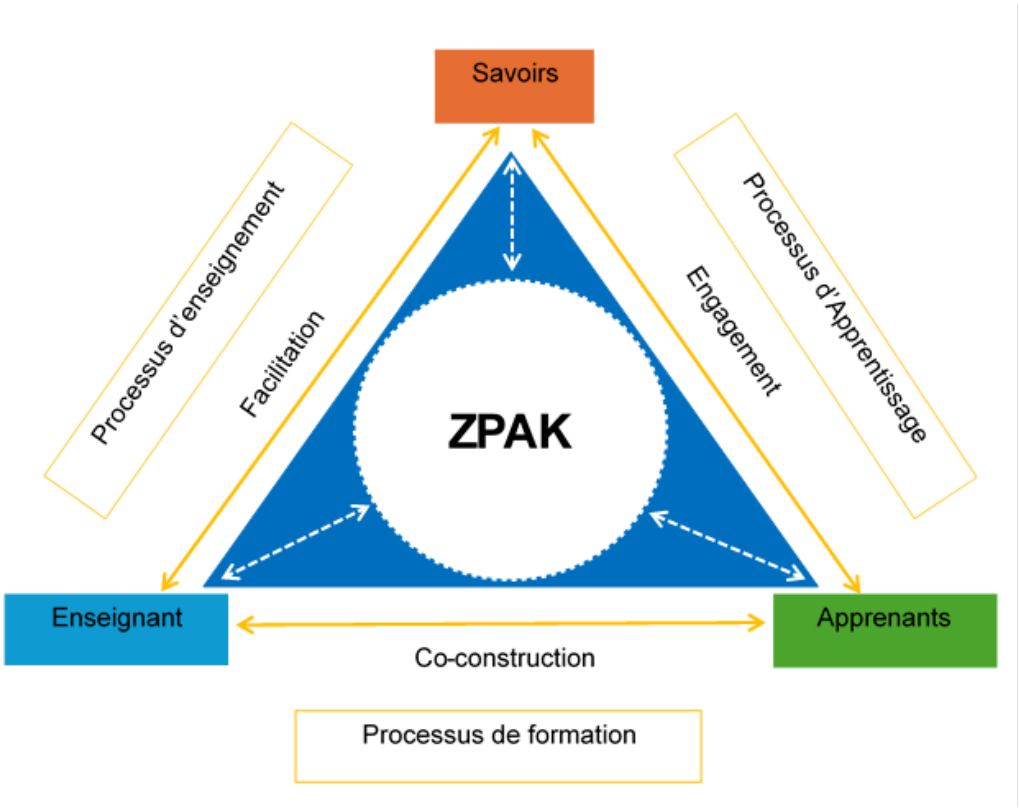
4.2.4 Vers une pédagogie konbitiste

Une pédagogie *konbitiste* se présente comme une alternative susceptible de favoriser la décolonisation épistémique des pratiques éducatives en Haïti. Enracinée dans l'histoire paysanne haïtienne, cette approche peut contribuer à recentrer l'éducation sur les savoirs locaux et les expériences communautaires, tout en proposant une réappropriation des méthodes d'apprentissage qui valorise la participation active des élèves, l'utilisation du créole comme langue d'enseignement et l'intégration des récits historiques et culturels propres à Haïti dans les contenus pédagogiques.

Dans cette partie, le triangle pédagogique du *konbitisme* va être présenté, mais avant, il serait nécessaire de savoir pourquoi avoir cette pédagogie en Haïti. A travers une analyse circonstanciée des faits, quatre raisons ont été identifiées :

- Elle va favoriser une redéfinition du processus d'apprentissage, en mettant l'accent non sur l'individu uniquement, mais aussi sur la collectivité.
- Elle va contribuer au renforcement de l'autonomisation collective.
- Elle va permettre la redynamisation de cette pratique culturelle qui tend à disparaitre par la domination multiforme des pratiques occidentales.
- Elle va participer à la revalorisation des savoirs locaux.

Inspiré du raisonnement de Jean Houssaye (2000), le triangle pédagogique du *konbitisme* suivant permet de modéliser la situation didactique autour de trois pôles, l'enseignant, les savoirs et l'apprenant, ainsi que leurs relations. La zone centrale du triangle représente la Zone Potentielle d'Activation du *Konbit* (ZPAK) où les trois se réunissent pour combler les écarts entre ce que l'apprenant peut apprendre seul, et ce pour lequel il a besoin le soutien de l'enseignant et de ses pairs.



4.3. Discussion

L'analyse historiographique du système éducatif haïtien montre que l'une des raisons qui expliquent l'hégémonie des paradigmes occidentaux dans l'éducation haïtienne est la stratégie d'appropriation et de résistance qui ont caractérisé les grandes décisions en matière de politiques publiques. Stratégie d'appropriation, puisque globalement, malgré les réformes initiées, il y a un refus, dans le pire des cas, ou un manque de volonté ou de capacitation, dans le moindre des cas, à déconstruire le système pour pouvoir l'épurer des legs épistémicides, identicides, historicides (Damus, 2023) et liberticides du colonialisme et de l'esclavagisme. La plus grande réforme qu'a connu le système éducatif haïtien, est la réforme de Bernard qui veut que le créole devienne « instrument et objet d'enseignement

au cours des quatre premières années du Cycle Fondamental (DEN, 1982). Cependant, jusqu'à aujourd'hui les matériels scolaires et didactiques sont en français, avec beaucoup de contenus qui sont sans ancrage dans les savoirs locaux.

Stratégie de résistance, dans la mesure où à chaque fois qu'on veut remettre en question l'hégémonie des occidentaux et divorcer avec un savoir occidentalocentré, on adopte un autre paradigme, comme Christophe l'avait fait dans le Royaume du Nord en faisant venir des étrangers anglo-saxons pour appuyer l'enseignement dans la région. En ce sens, la colonialité du savoir et des pratiques éducatives est un élément caractéristique des initiatives de réformes en Haïti. C'est pourquoi pour Gourgues (2022), il faut « décoloniser l'esprit et l'imaginaire haïtien ». Et pour arriver à cette décolonisation, il est impératif de procéder, d'une part, à la déconstruction du discours dominant qui caractérise l'imaginaire haïtien, et d'autre part, à la reconfiguration de cet univers mental en la déterritorialisant et la re-territorialisant (Gourgues, 2022). De plus, il faut aider les haïtiens à faire le saut vers le « plus grand soi », la dernière étape à franchir pour une guérison complète de la Maladie Mentale Post-esclavagiste (Belizaire, 2008).

En effet, pour parvenir à la décolonisation des savoirs, il faut désobéir au schéma dominant pour pouvoir frayer un chemin vers des paradigmes ethnocentrés. Pour cela, les mots, concepts, courants philosophiques et paradigmes à utiliser doivent être « authentiquement indigènes » (Gourgues, 2022) et révélateurs pour l'imaginaire collectif. C'est pourquoi la pédagogie *konbitiste*, comparée au socioconstructivisme, est proposée comme une alternative pour la décolonisation des pratiques éducatives en Haïti et la ré-inculturation de l'élève haïtien (Govain, 2023). Ainsi, neuf principes caractérisent cette pédagogie décoloniale :

- Recentrage de l'apprentissage sur les savoirs locaux et les pratiques communautaires.
- Intégration du créole comme langue principale d'apprentissage.
- Valorisation des récits historiques et culturels haïtiens comme base des contenus pédagogiques.
- Co-construction sociale des connaissances.
- Rôle engageant de l'apprenant-facilitateur.
- Conflit sociocognitif et exemplarité comme moteur d'apprentissage.
- Rôle de médiateur, facilitateur, coordinateur de l'enseignant-apprenant.
- Utilisation du langage comme outil fondamental de la pensée.
- Ancrage des savoirs et du processus dans un contexte social et culturel.

Conclusion

L'analyse approfondie de l'histoire de l'éducation en Haïti révèle une continuité structurelle de la domination des paradigmes épistémiques occidentaux, de l'époque coloniale jusqu'aux réformes éducatives contemporaines, malgré les aspirations à la souveraineté et les tentatives de modernisation du système éducatif haïtien. La pédagogie socioconstructiviste, bien que présentée comme innovante et centrée sur l'apprenant, ne parvient pas à s'émanciper totalement de son enracinement occidental. C'est pourquoi, ce travail a cherché à comprendre les raisons qui expliquent cette hégémonie et comment les aspects pédagogiques du *konbitisme* représentent une opportunité de décolonisation épistémique. La méthodologie utilisée se déroulait autour de trois éléments : une revenue documentaire, un mini sondage en ligne et une analyse socio-historique du système éducatif haïtien. Ce travail a permis

d'identifier sept moments clés qui ont caractérisé l'histoire de l'éducation en Haïti ainsi que les principales raisons qui expliquent la domination des savoirs occidentalocentrés. Ce travail a aussi permis de comprendre que le *konbitisme*, élément culturel haïtien, charrie un ensemble de valeurs et principes susceptibles de favoriser la transition de la pédagogie socioconstructiviste vers la pédagogie *konbitiste*. Une pédagogie qui se présente comme une alternative endogène et décoloniale, capable de favoriser, entre autres, le recentrage de l'apprentissage, la co-construction sociale des savoirs, l'utilisation du créole comme langue d'enseignement, la valorisation des récits historiques et culturels, la transformation de l'apprenant en apprenant-facilitateur et de l'enseignant en enseignant-apprenant. En définitive, l'enjeu de la pédagogie *konbitiste* n'est pas uniquement pédagogique. Il est profondément politique, historique, culturel et identitaire.

Références

Agénor, J. (2020). Contribution du système éducatif au rapport de domination dans la société haïtienne. *Intervention*, (138), 11.

Belizaire, J. C. (2008). *Cutting the Shackles of Mental Occupation*. Dog Ear Pub Llc.

Bertrand, M. (2019). *L'Amérique ibérique : Des découvertes aux indépendances, 1492-1808*. Armand Colin.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. The Belknap press of Harvard university press.

Casséus, T., & Payen, F. (2013). L'action communautaire en Haïti : Enjeux et perspectives. *Intervention*, (138), 11.

Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *Association EPI*, (172). https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm

Damus, O. (2023). La pédagogie régénératrice et réparatrice. *Anthropologie des savoirs des Suds*, (1), 7-29. https://doi.org/10.17118/11143/20529

DEN. (1982). *La Réforme éducative*. Direction de l'Education Nationale, Haiti.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.

Escobar, A., & Restrepo, E. (2009). Anthropologies hégémoniques et colonialité. *Cahiers des Amériques latines*, (62), 83-95. https://doi.org/10.4000/cal.1550

Fidosieva, H. (2023). L'accompagnement pédagogique et la Zone Proximale de Développement. In *Vygotsky et l'éducation inclusive : Les pouvoirs d'agir des professionnels* (p. 99-75). (Édition originale IRDITSA)

Fombrun, O. R. (1986a). *Le Konbitisme dans la Constitution.*

Fombrun, O. R. (1986b). *Le Konbitisme dans L'Education*.

François, P. E. (2009). *Système éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue.* [Doctorat, Paris 10]. https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2009PA100066.pdf

François, P. É., & Saint-Pé, M.-C. (avec Institut international de recherche-action). (2004). *Avoir 16 ans à l'école primaire : Les surâgés dans le système éducatif haïtien*. l'Harmattan.

Freire, P., Kerhoas, M., Dupau, É., & Pereira, I. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone.

Gabriel, S. (2016, novembre 25). Le Konbit, L'âme de la paysannerie haïtienne. *AYIBO-POST*. https://ayibopost.com/le-konbit-lame-de-la-paysannerie-haitienne/

Glissant, É. (2009). *Poetics of relation* (Nachdr.). University of Michigan Press.

Gourgues, J.-M. (2022). *Critique décoloniale de l'école haïtienne*. https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/decolonialehaiti/chapter/chapitre-iii-vers-une-decolonisation-du-curriculum-scolaire-haitien-et-une-decolonialite-de-la-connaissance/

Govain, R. (2023). De la crise de l'éducation à l'éducation à la crise en Haïti. *Études caribéennes*, *56*. https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.28508

Hélie, L., & Vrillon, E. (2023). La théoriedu constructivismeet du socio-constructivisme. *Unow*. https://www.unow.fr/blog/recherche-developpement/basics-7-la-theorie-du-constructivisme-et-du-socio-constructivisme/

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique* (3e éd). P. Lang.

Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*. L'Harmattan.

Joint, L.-A. (2008). Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques. *Recherches et ressources en éducation et en formation*, (2), 18-24. https://doi.org/10.4000/rref.861

Lalime, T. (2020). Le Konbit : L'autre forme decoopérative haïtienne. *Le Nouvelliste*. https://lenouvelliste.com/article/216567/le-konbit-lautre-forme-de-cooperative-haitienne#google_vignette

Lander, E., & Castro-Gómez, S. (Éds.). (2005). *La colonialidad del saber : Eurocentrismo y ciencias sociales ; perspectivas latinoamericanas* (2. ed., 1. reimpr). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO [u.a.].

Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 63-79. https://doi.org/10.7202/029480ar

Lugones, M. (2007). Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*, *22*(1), 186-219. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2007.tb01156.x

Lundahl, M. (2015). *Peasants and Poverty : A Study of Haiti*. Taylor and Francis.

Maldonado-Torres, N. (2007). ON THE COLONIALITY OF BEING : Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, *21*(2-3), 240-270. https://doi.org/10.1080/09502380601162548

Mbonda, E.-M. (2019). La décolonisation des savoirs est-elle possible en philosophie ? *Philosophiques*, *46*(2), 299-325. https://doi.org/10.7202/1066772ar

Mignolo, W. (2013). Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique: *Mouvements*, *n° 73*(1), 181-190. https://doi.org/10.3917/mouv.073.0181

Moïse, C. (2009). 2. Création de l'État haïtien – Constitutions : Continuités et ruptures. In M. Hector & L. Hurbon (Éds.), *Genèse de l'État haïtien (1804-1859)* (p. 49-62). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.9741

Piron, F., Regulus, S., & Dibounje Madiba, M. S. (2016). *Justice Cognitive, Libre Accès Et Savoirs Locaux. Pour Une Science Ouverte Juste, Au Service Du Développement Local Durable*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/ZENODO.205145

Plummer, N. (2013). « Les voyages et l'héritage de Colomb » in Cruse & Rhiney (Eds.). *Caribbean Atlas*. http://www.caribbean-atlas.com/fr/thematiques/vagues-de-colonisation-et-de-controle-de-la-caraibe/vagues-de-colonisation/les-voyages-et-l-heritage-de-colomb.html.

Quijano, A. (2007). COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY. *Cultural Studies*, *21*(2-3), 168-178. https://doi.org/10.1080/09502380601164353

Rougier, C. B. (2021). Colonialité du savoir. In *Un dictionnaire décolonial* (esbc). https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/colonialite/chapter/colonialite-du-savoir/

Roumain, J. (2007). *Gouverneurs de la rosée : Roman*. Mémoire d'encrier.

Santos, B. D. S. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, (187), 21-50. https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351

Tardieu-Dehoux, C. (1990). *L'éducation en Haiti : De la période coloniale à nos jours*. Henry Deschamps.

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

Tsehaye, R. S., & Vieille-Grosjean, H. (2018). Colonialité et occidentalocentrisme : Quels enjeux pour la production des savoirs ? *Recherches en éducation*, *32*. https://doi.org/10.4000/ree.2323

Van Ruymbeke, B. (2009). L'héritage colombien : Les conséquences de la « découverte » du Nouveau Monde. *Les Cahiers du Musée des Confluences. Revue thématique Sciences et Sociétés du Musée des Confluences*, *3*(1), 11-20. https://doi.org/10.3406/mhnly.2009.1460

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

L'épistémologie des sciences comme outil de décolonisation du savoir : enjeux pour l'éducation en Haïti

Max Rosebert Shoewer Lubin

Mots-clés : épistémologie des sciences ; décolonisation du savoir ; éducation haïtienne ; langue créole ; méthodologie mixte.

Keywords : epistemology of science; decolonization of knowledge; Haitian education; Creole language; mixed-methods approach.

Résumé

Cet article examine comment l'épistémologie des sciences peut servir d'outil de décolonisation du savoir dans le système éducatif haïtien, marqué depuis 1804 par la persistance de structures eurocentriques qui privilégient le français et marginalisent le créole et les savoirs locaux. L'étude repose sur une démarche qualitative combinant analyse documentaire, étude de cas d'initiatives éducatives comme *Anseye Pou Ayiti* et l'Inisyativ MIT-Haïti, ainsi que quinze entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants et de responsables de programme. Les données sont interprétées à la lumière de trois paradigmes complémentaires, le positivisme pour sa rigueur méthodologique, le constructivisme pour l'intégration des savoirs autochtones et le pragmatisme pour ses solutions pratiques. Les résultats montrent que l'occupation américaine puis les régimes autoritaires ont renforcé une colonialité du savoir excluant les réalités socio-culturelles haïtiennes, alors que des initiatives comme *Anseye Pou Ayiti* démontrent la faisabilité d'une éducation décoloniale fondée sur le créole, la valorisation des connaissances locales et des pédagogies participatives. L'article propose enfin une méthodologie mixte pour co-construire un savoir ancré dans la culture haïtienne, avec des recommandations portant sur la formation des enseignants, la production de manuels en créole et le soutien institutionnel à une éducation décoloniale.

Abstract

This article examines how the epistemology of science can serve as a tool for the decolonization of knowledge in the Haitian educational system, which since 1804 has been marked by the persistence of Eurocentric structures that prioritize French and marginalize Creole and local knowledge. The study is based on a qualitative approach combining literature review, case studies of educational initiatives such as Anseye Pou Ayiti and the MIT-Haiti Initiative, and fifteen semi-structured interviews with teachers and program directors. The data are interpreted in light of three complementary paradigms: positivism for its methodological rigor, constructivism for the integration of indigenous knowledge, and pragmatism for its practical solutions. The results show that the U.S. occupation and subsequent authoritarian regimes reinforced a coloniality of knowledge that excluded Haitian sociocultural realities, whereas initiatives such as Anseye Pou Ayiti demonstrate the feasibility of a decolonial education grounded in Creole, the valorization of local knowledge, and participatory pedagogies. Finally, the article proposes a mixed-methods approach to co-construct knowledge rooted in Haitian culture, with recommendations regarding teacher training, the production of textbooks in Creole, and institutional support for decolonial education.

Pour citer cet article

Lubin, M. R. S. (2026). L'épistémologie des sciences comme outil de décolonisation du savoir : enjeux pour l'éducation en Haïti. *RESUME, 1*(2), 59–71. https://doi.org/10.68181/17x9es25

© Max Rosebert Shoewer Lubin, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction[1]

En réinterrogeant la genèse et les structures actuelles du système éducatif haïtien, l'épistémologie des sciences offre un levier conceptuel et pratique pour déconstruire les cadres euro-centriques hérités du colonialisme et reconstruire l'éducation nationale sur la base de la souveraineté culturelle. La fondation d'Haïti en 1804, fruit d'une insurrection d'esclaves qui en a fait le premier État noir libre de l'ère moderne, n'a pourtant pas permis à l'école haïtienne de rompre avec les structures coloniales de pouvoir et de savoir. L'occupation américaine (1915-1934) puis les régimes autoritaires du XXe siècle ont perpétué l'usage exclusif du français et l'importation de curricula conçus à l'étranger, excluant les locuteurs créolophones et dévalorisant les connaissances endogènes (Jean-Pierre, 2020). Le curriculum officiel, toujours calqué sur le modèle français de 1958, néglige la richesse des savoirs populaires, communautaires et oraux qui structurent la vie sociale haïtienne (Casimir et Mignolo, 2020), ce qui renforce chez les élèves un sentiment d'aliénation, l'école n'étant pas pour eux un espace de reconnaissance de leur identité mais un lieu d'acculturation forcée.

1. Problématique

La persistance de cette colonialité du savoir, où les épistémologies non-occidentales demeurent hiérarchiquement subordonnées aux savoirs importés, pose une double question de recherche. Sur le plan épistémologique, il s'agit de comprendre comment l'articulation du positivisme, du constructivisme et du pragmatisme peut éclairer et déconstruire les mécanismes de reproduction des savoirs euro-centriques dans le système éducatif haïtien. Sur le plan pratique, la question est de savoir quelles conditions curriculaires, linguistiques et institutionnelles permettraient de co-construire un savoir scolaire ancré dans la culture et les réalités socio-économiques haïtiennes. Cette problématique est d'autant plus pressante que la dynamique euro-centrée actuelle fait obstacle à la construction d'une pensée critique et d'une approche collective, pourtant indispensables dans une société confrontée à des défis socio-économiques et politiques majeurs (Joseph, 2021). L'article se propose donc de démontrer que le recours critique aux courants positiviste, constructiviste et pragmatiste permet d'élaborer une démarche méthodologique mixte capable de décoloniser le curriculum et les pratiques pédagogiques en République d'Haïti. L'étude poursuit ainsi trois finalités principales :

- Mettre en lumière les mécanismes historiques et épistémologiques ayant institué la suprématie des savoirs occidentaux dans l'éducation haïtienne ;
- Examiner comment les paradigmes positiviste, constructiviste et pragmatiste peuvent être articulés pour renouveler les fondements du curriculum et des pratiques pédagogiques ;
- Proposer une méthodologie mixte, adaptée aux réalités haïtiennes, qui facilite la co-construction d'un savoir ancré dans la culture locale et ouvert aux exigences de la recherche scientifique globale.

[1] Ce texte, remanié et présenté sous forme d'article, 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).

2. Cadre conceptuel et théorique

Avant d'élaborer une méthodologie de décolonisation du savoir, il est nécessaire de poser les fondements épistémologiques qui structurent la production et la validation des connaissances. Cette partie définit d'abord ce qu'est l'épistémologie des sciences et montre comment, dans le cadre de la « colonialité du savoir », ces normes ont servi à légitimer un savoir euro-centrique. Il présente ensuite les trois paradigmes, à savoir : le positivisme, le constructivisme et le pragmatisme dont l'articulation offre une voie pour repenser l'éducation haïtienne.

2.1. Épistémologie et colonialité du savoir

L'épistémologie se définit comme l'étude de la nature, de l'origine et des limites du savoir humain, c'est-à-dire la réflexion sur les conditions de validité, de justification et de diffusion des connaissances (Martinich et Avrum, 2025). Lorsqu'on parle d'épistémologie des sciences, on se concentre plus particulièrement sur les mécanismes spécifiques par lesquels les savoirs scientifiques sont produits, testés et reconnus comme fiables, ainsi que sur les présupposés méthodologiques et conceptuels qui les sous-tendent. Loin d'être universels, ces critères sont historiquement marqués par la modernité occidentale, ils se sont construits au cœur d'un projet d'universalisation qui a marginalisé d'autres formes de connaissance jugées non-rationnelles ou empiriques (Makokotlela et Gumbo, 2025). Cette colonialité du savoir se manifeste quand les institutions éducatives et académiques importent des curricula et des standards conçus dans les métropoles, reléguant les savoirs autochtones à un statut subalterne. En Haïti, l'usage exclusif du français et l'adoption de manuels étrangers ont fonctionné comme des instruments de domination symbolique, déconnectant les apprentissages de la réalité linguistique et culturelle créole (Michel, 2020). Cette hiérarchie épistémique ne se limite pas à une question de langue : elle repose sur une dualité sujet-objet importée de la tradition philosophique européenne, qui présume que la « vérité » émane d'un observateur détaché de son contexte. Comme l'ont montré les théoriciens décoloniaux, cette position masque la dimension politique de la production du savoir et contribue à perpétuer des rapports de pouvoir hérités du colonialisme (Reiter, 2020). Reconnaître la « colonialité du savoir » revient donc à questionner la prétention à l'objectivité absolue et à rendre visibles les formes de connaissance écartées par les curricula officiels.

2.2. Théories épistémologiques mobilisées

Le positivisme, tel que formulé par Auguste Comte, postule que la connaissance légitime est celle qui se fonde exclusivement sur l'observation empirique et la quantification, excluant toute spéculation métaphysique (Feigl, 2026). Dans les systèmes éducatifs coloniaux, cette approche a servi à imposer des protocoles et des indicateurs élaborés dans les métropoles, sans tenir compte des réalités sociales et culturelles des territoires colonisés. En Haïti, l'application pure du positivisme masque les savoir-faire informels et les stratégies communautaires développées en contexte de crise, car les données chiffrées ne rendent pas compte de la richesse des pratiques locales.

Le constructivisme conçoit le savoir comme une construction active de l'apprenant, fruit de l'interaction entre ses expériences passées et son environnement. Cette perspective légitime l'intégration des récits oraux, des pratiques communautaires et de la langue créole dans le processus éducatif, en reconnaissant la valeur épistémique des connaissances autochtones (Bentolila et Gani, 1981). Appliqué au contexte haïtien, le constructivisme offre un cadre pour repenser le curriculum comme un espace de co-construction, où les élèves et les enseignants deviennent des partenaires dans la production du savoir, plutôt que des simples consommateurs de contenus importés. Le pragmatisme évalue la validité des idées à l'aune de leurs effets pratiques et de leur capacité à résoudre des problèmes concrets. En refusant la séparation stricte entre théorie et pratique, il permet de concevoir des programmes pédagogiques directement orientés vers les besoins socio-économiques des communautés. Dans notre cas, un pragmatisme éducatif se traduirait par des projets d'apprentissage co-élaborés avec les acteurs locaux, visant à développer des compétences immédiatement mobilisables pour faire face aux défis du pays.

3. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, cette étude adopte un devis qualitatif à dominante compréhensive, complété par une lecture croisée de données secondaires telles que les statistiques de scolarisation et les rapports institutionnels, suivant la logique de bricolage épistémologique définie par Donovan (2005). Trois sources de données ont été mobilisées. Une analyse documentaire a d'abord porté sur les textes fondateurs des réformes éducatives haïtiennes, notamment la réforme Bernard de 1978 et le Plan national d'éducation et de formation de 1997, ainsi que sur les rapports institutionnels de l'UNESCO (Damus, 2023) et de l'UNICEF (2024) et sur la littérature scientifique consacrée à la colonialité du savoir et à la décolonisation curriculaire. Une étude de cas a ensuite porté sur deux initiatives éducatives jugées exemplaires, Anseye Pou Ayiti et l'Inisyativ MIT-Haïti, retenues pour leur ancrage en créole et leur dimension participative. Enfin, quinze entretiens semi-directifs ont été menés entre mars et mai 2025 auprès d'enseignants et de responsables de programme œuvrant dans l'enseignement fondamental et supérieur en Haïti, sélectionnés par échantillonnage raisonné en fonction de leur expérience directe des enjeux linguistiques et curriculaires étudiés.

La grille d'entretien, semi-structurée, abordait quatre thèmes principaux, soit la perception de la colonialité du savoir dans les pratiques enseignantes, le rapport à la langue créole comme vecteur d'enseignement, les obstacles institutionnels à l'intégration des savoirs autochtones et les expériences concrètes de pédagogies participatives. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis retranscrits et soumis à une analyse thématique de contenu, croisée avec l'analyse documentaire, afin de faire émerger des catégories associées aux trois paradigmes mobilisés, à savoir le positivisme, le constructivisme et le pragmatisme. Cette triangulation des sources et des méthodes vise à renforcer la validité interne des résultats. L'étude comporte toutefois des limites. La taille restreinte de l'échantillon et son caractère non probabiliste ne permettent pas de généraliser statistiquement les résultats à l'ensemble du système éducatif haïtien, et le contexte d'insécurité a pu restreindre l'accès à certains milieux ruraux au moment de la collecte. Sur

le plan éthique, l'anonymat des participants a été préservé, à l'exception des cas où ceux-ci ont explicitement consenti à être cités nommément.

4. L'éducation haïtienne dans une perspective postcoloniale

Il est important de comprendre comment l'héritage colonial a structuré l'éducation haïtienne et génère aujourd'hui des défis profonds. Dès l'indépendance, les élites haïtiennes ont perpétué l'idée que la « civilisation » et le progrès scientifique ne pouvaient s'exprimer qu'en français, instaurant un système scolaire calqué sur le modèle métropolitain (Damas, 2024) . Cet héritage colonial s'est cristallisé dans des politiques éducatives qui ont valorisé la langue et les savoirs français au détriment du créole et des connaissances locales (Damus, 2023). La persistance de ces choix se manifeste aujourd'hui par un curriculum déconnecté des réalités culturelles et socio-économiques de la majorité créolophone, aggravant les inégalités d'accès et de réussite scolaires (Michel, 2020). Cette reproduction institutionnelle s'est intensifiée sous l'occupation américaine (1915-1934) et durant les régimes autoritaires du XX^{e} siècle, qui ont renforcé l'usage exclusif du français et l'importation de manuels étrangers, sans jamais reconnaître la langue et les savoirs créoles (Casimir, 2018). En conséquence, le curriculum est resté déconnecté des réalités culturelles et sociales de la majorité créolophone, posant les bases d'un savoir colonial où seules les épistémologies occidentales furent valorisées.

4.1. Héritage colonial dans les politiques éducatives haïtiennes

Dès la mise en œuvre des premiers programmes officiels, la scolarisation s'est organisée selon le modèle français, posé comme garant de civilisation et de progrès scientifique dans l'esprit des élites post-indépendance. Les manuels scolaires, rédigés en français, ont été importés sans adaptation, faisant de l'anglais et du français les seules langues légitimes de l'instruction et reléguant le créole au rang de langue vernaculaire non digne d'enseignement formel (Alexis, 2012). Sous l'occupation américaine (1915-1934), puis durant le régime de Duvalier, ces choix ont été consolidés par des réformes renforçant le centralisme bureaucratique et le caractère théorique, abstrait, d'une pédagogie calquée sur celle des métropoles (Jean-Pierre, 2020).

La tentative de la réforme de Bernard de 1978, qui avait introduit l'enseignement du créole comme langue d'instruction pendant les premières années, a été abandonnée face à la pression des élites soucieuses de maintenir le français comme marqueur de prestige social . La réforme du Plan national d'éducation et de formation de 1997 (PNEF) a certes prôné une ouverture vers des approches participatives, mais sans remettre en cause la hiérarchie épistémique entre savoirs occidentaux et savoirs autochtones. Ces évolutions illustrent la difficulté à dépasser une « colonialité du savoir » qui maintient l'école dans une logique d'acculturation plutôt que d'émancipation.

Au-delà de la langue, les connaissances agricoles, médicales et artisanales, patiemment élaborées par les communautés rurales, ont été jugées empiriques et exclues des curricula officiels (Casimir et Mignolo, 2020). Cette marginalisation a privé les élèves de la reconnaissance de leurs cadres de référence culturels et a affaibli la transmission intergénérationnelle

des pratiques locales qui constituent pourtant un riche patrimoine de résilience (Michel et al., 2022).

4.2. Défis actuels de l'éducation en Haïti

L'inadéquation entre les contenus scolaires et le vécu des élèves se traduit par des taux de décrochage particulièrement élevés en milieu rural, où l'enseignement en français reste opaque pour la majorité créolophone. Les familles investissent massivement dans l'éducation formelle malgré ce décalage, espérant que le français garantira à leurs enfants un ascenseur social, mais se heurtent à un système qui ne valorise pas leurs propres savoirs. La quasi-absence de manuels et de ressources pédagogiques en créole renforce l'exclusion des apprenants peu francophones et accentue les disparités déjà criantes entre zones urbaines et rurales (Damus, 2023). Les initiatives de production locale de matériel didactique peinent à se généraliser, faute de soutien institutionnel, de formation des enseignants et de financements pérennes (Michel et al., 2022).

Par ailleurs, la destruction récente de plusieurs centaines d'écoles par des groupes armés a poussé de nombreuses communautés à organiser des espaces d'apprentissage informels, souvent improvisés sous des arbres ou dans des habitations, illustrant une résilience éducative face à l'effondrement de l'infrastructure scolaire (UNICEF, 2024). Ces écoles fugaces témoignent d'un désir de savoir irrépressible, mais manquent de reconnaissance et de coordination, compromettant la continuité et la qualité des apprentissages. Sans une prise en compte systémique de ces défis (langue, sécurité, ressources, reconnaissance des savoirs locaux), toute réforme restera partielle. La décolonisation de l'éducation en Haïti exige de repenser en profondeur les politiques, de valoriser le créole et les connaissances endogènes, et de soutenir les initiatives communautaires qui incarnent déjà des pratiques de *fugitive learning* capables de résister à la violence et à l'exclusion.

5. Vers une décolonisation épistémologique de l'éducation

Essayons de proposer une synthèse des principales orientations pour repenser les curricula et les pratiques pédagogiques en vue d'une décolonisation épistémologique de l'éducation haïtienne. Il s'agit d'abord de rompre avec le paradigme mono-culturel eurocentrique en intégrant pleinement les savoirs autochtones et communautaires, de reconnaître la valeur cognitive et sociale de la langue créole, puis d'adopter des approches pédagogiques critiques et participatives qui font des apprenants et de leurs communautés des co-producteurs de savoir. Ces propositions s'appuient sur des analyses théoriques et des expériences de terrain notamment celles d'*Anseye Pou Ayiti* et d'initiatives universitaires en créole qui démontrent l'efficacité d'une éducation contextualisée et émancipatrice.

5.1. Repenser les curricula et les stratégies pédagogiques

D'abord, il convient de déconstruire la monoculture éducative imposée par les anciens modèles coloniaux, qui traitent le savoir occidental comme universel et relèguent les connaissances locales au rang de folklore. Cette monoculture écrase les idiomes, les récits oraux

et les pratiques communautaires, alors même que ceux-ci constituent une « écologie de savoirs » essentielle à la résilience sociale et environnementale (Damas, 2024). En remettant en question l'hégémonie épistémique, on ouvre la porte à une co-construction des curricula, où les détenteurs de savoirs autochtones enseignent leurs traditions techniques agricoles, médecines locales, récits fondateurs au même titre que les disciplines académiques. Cette hybridation des curriculums ne consiste pas en un simple ajout de contenus autochtones, mais en une réorganisation profonde des relations entre savoirs, plaçant chaque forme de connaissance sur un pied d'égalité critique.

Intégrer les savoirs autochtones et communautaires exige de reconnaître la valeur épistémique de la langue et de la culture créoles dans l'enseignement. La politique linguistique haïtienne, telle que retracée par DeGraff, Frager et Haynes (2022), a historiquement privilégié le français, au détriment du *kreyòl*, privant la majorité des élèves d'un accès significatif au savoir (Michel et al., 2022). Les initiatives de *l'Inisyativ MIT-Haiti* démontrent qu'un curriculum élaboré en *kreyòl*, combinant ressources actives et contextes locaux, améliore la compréhension conceptuelle et l'engagement des apprenants. De même, les travaux sur l'intégration des savoirs autochtones dans l'enseignement supérieur montrent qu'une telle démarche enrichit la réflexivité des étudiants et prépare des citoyens capables de dynamiques réflexives et créatives. En outre, l'expérience d'*Anseye Pou Ayiti (APA)* illustre concrètement ces principes, en plaçant l'apprentissage en *kreyòl* et la participation communautaire au cœur de ses programmes. L'organisation a mobilisé plus de 21 000 élèves et a formé des centaines d'éducateurs, tout en stimulant une appropriation locale de l'éducation (Jean-Pierre, 2020). Les retours d'évaluation soulignent une hausse notable de la motivation scolaire, de la rétention des élèves et de la confiance des familles dans le système éducatif. En intégrant les leaders communautaires à la conception des séquences pédagogiques, APA a mis en place une pédagogie réellement participative, où les savoirs de terrain orientent les choix didactiques. Cette démarche démontre qu'une réforme curriculaire ne peut réussir sans un partenariat égalitaire entre l'institution et la communauté.

Sur le plan théorique, l'articulation entre positivisme, constructivisme et pragmatisme offre un cadre robuste pour structurer ce renouveau. Le positivisme assure la rigueur des évaluations et la clarté des objectifs, mais doit céder la place à une approche constructiviste qui valorise les trajectoires individuelles et collectives d'apprentissage (Reiter, 2020). En reconnaissant que chaque élève construit son savoir à partir de son bagage culturel, le curriculum devient un espace dialogique où les conceptions locales sont prises au sérieux. Le pragmatisme, quant à lui, garantit l'ancrage des apprentissages dans des problématiques concrètes, telles que la sécurité alimentaire, la santé communautaire et la gestion des risques naturels, renforçant ainsi l'utilité sociale de l'école et stimulant l'engagement civique de l'apprenant (Damas, 2024). La pédagogie critique freirienne s'impose comme un levier central de cette transformation, en invitant enseignants et apprenants à analyser les structures de pouvoir à l'œuvre dans l'éducation (Cruz et Joachim, 2022). Cette posture critique, renforcée par les principes de conscientisation de Paulo Freire, permet de démasquer les mécanismes d'aliénation épistémique hérités du colonialisme et d'encourager *l'unlearning* des schémas dominants (Jean-Pierre, 2020). Elle instaure des moments de dialogue horizontal en classe, où le savoir institutionnel et les savoirs expérientiels se confrontent et se co-élaborent. Une méthodologie participative inspirée de la recherche-action et des pédagogies collaboratives engage toutes les parties prenantes dans la co-conception, l'expérimentation et l'évaluation

continue des curricula (Joseph, 2021). Les enseignants deviennent des facilitateurs, les élèves des acteurs critiques, et les communautés des partenaires pédagogiques. Ce modèle exige de repenser la formation initiale et continue des enseignants pour qu'ils acquièrent des compétences en animation de dialogue interculturel et en co-construction de savoirs. Ces transformations des curriculums et méthodologiques, bien que ambitieuses, constituent des étapes indispensables pour bâtir une éducation émancipatrice en Haïti. En conjuguant intégration des savoirs autochtones, pédagogie critique et participation communautaire, on ouvre la voie à une école réellement décolonisée, capable de répondre aux défis contemporains tout en affirmant la souveraineté culturelle haïtienne.

5.2. Rôle des enseignants et des institutions dans la reconfiguration du savoir

Les enseignants constituent les vecteurs premiers de la transformation curriculaire : ils incarnent à la fois le relais des traditions académiques et les médiateurs des savoirs émergents. Dans une perspective décoloniale, leur posture doit évoluer de celle de simples transmetteurs de contenus vers celle de facilitateurs critiques, capables de naviguer entre divers régimes de vérité et d'accueillir la pluralité des connaissances. Pour cela, la formation initiale et continue doit intégrer explicitement une dimension d'épistémologie plurielle, permettant aux enseignants de comprendre l'historicité et la contingence des critères de validité scientifique. Des programmes de développement professionnel inspirés de la recherche-action encouragent les praticiens à questionner leurs propres présupposés et à expérimenter des pédagogies alternatives en classe (Joseph, 2021).

Ces parcours de formation doivent inclure des modules sur les savoirs autochtones et communautaires, afin de reconnaître la valeur cognitive et culturelle de ces traditions. L'article sur la décolonisation de la formation des enseignants en Colombie montre que lorsque les enseignants explorent et intègrent les pratiques locales dans leur enseignement, ils deviennent plus aptes à co-construire des savoirs avec les communautés (Jean-Pierre, 2020) . Les institutions éducatives jouent un rôle normatif et organisationnel déterminant ; elles doivent revisiter leurs règlements, leurs critères d'évaluation et leurs référentiels de compétences pour y inscrire la co-construction du savoir comme objectif officiel. À l'université, cela peut passer par la reconnaissance académique des projets de terrain collaboratifs et par l'intégration d'enseignants-chercheurs issus des communautés.

La mise en place d'espaces de dialogue institutionnels tels que des ateliers inter-disciplinaires, des laboratoires de savoirs partagés ou des conseils consultatifs communautaires favorise la rencontre entre savoirs savants et savoirs d'expérience. Ces espaces permettent d'identifier collectivement les priorités éducatives et de valider des contenus co-élaborés, garantissant une légitimité conjointe. Au niveau politique, les institutions éducatives et le ministère de l'Éducation doivent soutenir financièrement et réglementairement ces initiatives en adaptant les programmes de formation et en valorisant les bonnes pratiques par des labels ou des certifications spécifiques. Sans ce soutien, les innovations risquent de demeurer marginales et fragiles.

5.3. Méthodologie mixte comme levier de transformation

Une méthodologie mixte offre un pont entre la rigueur du positivisme, l'ouverture interprétative du constructivisme et l'orientation pragmatique vers l'action. Elle permet de confronter des données quantitatives nécessaires pour évaluer l'ampleur des phénomènes à des analyses qualitatives, essentielles pour comprendre les dynamiques culturelles et sociales. La synergie entre paradigmes se traduit d'abord par une conception de la recherche comme un bricolage épistémologique, où chaque phase (conception, collecte, analyse, restitution) peut mobiliser l'approche la plus pertinente au regard de la question posée (Donovan, 2005). Cette flexibilité méthodologique est particulièrement adaptée aux contextes complexes et imprévisibles d'Haïti. Dans la phase de collecte, les enquêtes standardisées (posant des indicateurs de performance scolaire, par exemple) se combinent à des entretiens ethnographiques et à l'observation participante, afin de capter les pratiques informelles et la « sagesses fugitive » des communautés (Howe, 2009). L'analyse conjointe de ces données permet de faire émerger des pistes d'action plus fines et culturellement pertinentes. Le croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs facilite l'identification de causalités complexes, là où les statistiques signalent un faible taux de réussite, les récits d'enseignants et d'élèves révèlent les obstacles linguistiques et identitaires sous-jacents (Bentolila et Gani, 1981). Cette démarche éclaire les mécanismes invisibles que ne peut saisir un seul paradigme.

À titre exploratoire, on peut imaginer une étude pilote dans deux écoles rurales haïtiennes, où l'on déploie un curriculum co-construit intégrant agriculture locale, histoire orale et mathématiques. Les performances scolaires seraient mesurées avant et après l'intervention (composante positiviste), tandis que des focus groups documenteraient les changements de perception des élèves et des enseignants (composante constructiviste), et que l'impact sur la vie communautaire serait évalué via des indicateurs pragmatiques de bien-être (participation aux projets, sécurité alimentaire). L'exemple d'*Anseye Pou Ayiti*, qui associe instruction en créole, implication communautaire et évaluation mixte, illustre la faisabilité de cette approche, ses rapports annuels montrent à la fois une amélioration des scores en lecture et mathématiques et une transformation des pratiques pédagogiques en profondeur. L'adoption d'une méthodologie mixte implique un renforcement des capacités locales de recherche, il est nécessaire de former des *connoisseurs of methods* capables de piloter ces dispositifs complexes et d'assurer la pérennité des innovations (Bentolila et Gani, 1981). Cette professionnalisation constitue un levier clé pour inscrire la décolonisation épistémologique dans la durée.

6. Discussion

La confrontation des entretiens semi-directifs menés auprès de quinze enseignants et responsables pédagogiques, de l'analyse théorique et de l'étude de cas révèle que la décolonisation épistémologique de l'éducation haïtienne engage à la fois des enjeux philosophiques profonds, des défis politiques de souveraineté et des transformations pédagogiques concrètes. D'un point de vue philosophique, il s'agit de promouvoir une justice épistémique qui reconnaisse l'importance des savoirs autochtones et brise l'hégémonie euro-centrique. Sur le plan politique, l'éducation se révèle un terrain de lutte pour l'autodétermination culturelle et la reconstruction d'une identité nationale fondée sur la pluralité des connaissances. Enfin, les retours de terrain soulignent que seule une refonte des pratiques pédagogiques,

appuyée sur une méthodologie mixte, permettra de rendre l'école pertinente pour les communautés haïtiennes.

6.1. Enjeux philosophiques, politiques et éducatifs d'une épistémologie décoloniale

Dans leurs études, Freire et al. (2021) plaident pour une conscientisation critique des apprenants afin de démasquer les mécanismes d'aliénation hérités du colonialisme et de réaffirmer la capacité des sujets à produire leur propre savoir. Les entretiens montrent que plusieurs enseignants perçoivent l'épistémologie décoloniale non seulement comme une remise en cause des contenus, mais comme une révolution des postures intellectuelles. « Il ne s'agit plus d'imposer un savoir, mais de le co-élaborer ».[2] Cette mutation philosophique soulève la question de l'autorité pédagogique et invite à repenser la relation enseignant-apprenant dans une dynamique horizontale. Polanyi et Sen (2009) insistent sur la dimension tacite et incarnée du savoir, ce qui ouvre la porte à la reconnaissance des connaissances communautaires comme légitimes. Sur le plan politique, adopter une épistémologie décoloniale revient à contester la continuité des rapports de pouvoir symbolique établis depuis l'époque coloniale. Les décisions curriculaires et linguistiques se chargent alors d'une dimension émancipatrice, elles deviennent des actes de réappropriation culturelle et de réparation historique (Ngugi wa Thiong'o, 2011).

La rigueur du positivisme permet de produire des indicateurs clairs sur la réussite scolaire, mais il reste aveugle aux dimensions culturelles et individuelles que les enseignants soulignent comme essentielles (Reiter, 2020). Plusieurs participants ont noté que les évaluations quantifiées ne reflètent pas la richesse des apprentissages informels : « Nos élèves apprennent dans la vie quotidienne des compétences que les tests écrits ne peuvent pas mesurer » (François, Professeur de Sciences Sociales, communication personnelle, 17 avril 2025). Le constructivisme, en valorisant l'expérience et la subjectivité, répond en partie à cette limite, mais certains enseignants craignent une perte de repères méthodologiques si l'analyse quantitative est totalement abandonnée. Le pragmatisme, en recentrant les savoirs sur l'action et les besoins concrets des communautés, apporte une dimension opérationnelle, mais peut manquer de portée critique si la dimension historique n'est pas suffisamment prise en compte.

6.2. Réflexion sur l'articulation entre héritage historique et innovation éducative

L'héritage colonial continue d'imprégner les programmes, la prédominance du français, l'absence de manuels en créole et la méconnaissance des pratiques locales restent des obstacles majeurs. Les entretiens font ressortir que la mémoire de la révolution de 1804 peut devenir un levier symbolique fort pour légitimer une éducation fondée sur la souveraineté culturelle, à condition d'être intégrée de façon critique dans le curriculum (Casimir et Mignolo, 2020). L'expérience d'*Anseye Pou Ayiti* démontre qu'il est possible de conjuguer respect de l'héritage historique et innovations pédagogiques, l'organisation a réussi à co-construire des

[2]Opinion et communication personnelle de Jean, J. (2025, 12 avril), professeur de philosophie.

séquences d'enseignement en créole qui intègrent récits de la révolution et savoirs paysans, améliorant à la fois la compréhension et l'engagement des élèves.

Pour pérenniser ces innovations, il est nécessaire de renforcer les capacités locales de recherche et d'évaluation, la professionnalisation d'équipes mixtes chercheur-praticien garantit une appropriation durable des méthodologies mixtes. Enfin, la mise en réseau des écoles et des communautés, en s'appuyant sur des espaces de *social cartography*, permet de documenter collectivement les savoirs émergents et d'alimenter un processus continu de révision des curriculums (Jean-Pierre, 2020). Cette synergie entre mémoire historique et innovation garantit que l'éducation haïtienne devienne un vecteur de souveraineté intellectuelle et de résilience sociale.

Conclusion

L'analyse déployée tout au long de ce chapitre montre que l'épistémologie des sciences offre un cadre rigoureux pour identifier et déconstruire les mécanismes par lesquels les savoirs euro-centriques se sont imposés dans l'éducation haïtienne, tout en ouvrant des pistes concrètes de refondation des curriculums et pédagogique (Ngugi wa Thiong'o, 2011). En confrontant les héritages positivistes, constructivistes et pragmatistes, il devient possible de reconnaître la dimension historique des critères de validité scientifique, de valoriser les expériences culturelles locales et d'ancrer l'enseignement dans des finalités sociales concrètes. Les entretiens semi-directifs menés auprès de quinze enseignants et responsables pédagogiques ont confirmé que seule une démarche épistémologiquement plurielle permet de restaurer la pertinence culturelle de l'école et de stimuler l'engagement des communautés. Les apports du positivisme, lorsqu'il est combiné à d'autres paradigmes, résident dans la rigueur méthodologique qu'il apporte aux évaluations, en fournissant des indicateurs clairs sur la progression scolaire. Toutefois, les limites de cette approche dans un contexte postcolonial ont été soulignées par les praticiens, les seules mesures quantitatives ne saisissent pas la richesse des savoirs informels et tacites, essentiels à la résilience haïtienne. Le constructivisme, en plaçant l'apprenant au centre et en reconnaissant la validité des récits oraux et communautaires, ouvre un espace où la co-construction des savoirs devient possible (Michel et al., 2022). Quant au pragmatisme, il garantit que les apprentissages répondent à des enjeux concrets sécurité alimentaire, gestion des risques renforçant l'utilité sociale de l'école.

Pour construire une éducation haïtienne véritablement émancipatrice, il est indispensable de promouvoir l'usage du créole comme langue d'instruction et de valoriser les savoirs autochtones dans tous les niveaux d'enseignement. Les résultats de l'Initiative MIT-Haïti montrent qu'un curriculum élaboré en *kreyòl* accroît significativement la compréhension conceptuelle et la motivation des élèves. De même, *Anseye Pou Ayiti* a démontré que l'intégration des leaders communautaires à la création de séquences pédagogiques favorise l'appropriation locale du savoir et renforce la confiance des familles dans l'école. Ces expériences soulignent que l'émancipation passe par la reconnaissance institutionnelle des pratiques endogènes et une politique linguistique inclusive. Les institutions éducatives et les ministères doivent refondre leurs référentiels de compétence pour y inscrire explicitement la co-construction du savoir et la pluralité épistémologique comme objectifs officiels. Il s'agit de créer des espaces de dialogue permanents ateliers interdisciplinaires, laboratoires

de savoirs partagés, conseils consultatifs communautaires où universitaires, enseignants et acteurs locaux élaborent ensemble les contenus et les méthodes. Sans ce soutien organisationnel et financier, les innovations resteront marginales et ne transformeront pas durablement le système. Pour les chercheurs, il est recommandé d'adopter systématiquement une méthodologie mixte, combinant analyses statistiques et enquêtes qualitatives, afin de rendre compte à la fois de l'ampleur des phénomènes et de leur signification culturelle. Les équipes de recherche doivent inclure des praticiens haïtiens et des détenteurs de savoirs locaux, garantissant ainsi une appropriation partagée des questions, des méthodes et des résultats. La professionnalisation de *connoisseurs of methods* au sein des universités haïtiennes pourrait être un levier clé pour pérenniser la décolonisation épistémologique.

Les éducateurs, quant à eux, doivent bénéficier de formations continues centrées sur l'épistémologie plurielle et la pédagogie critique inspirée de Paulo Freire, afin de questionner leurs pratiques et d'adopter une posture de facilitateur de savoir. Les modules de développement professionnel devraient inclure l'étude des savoirs autochtones, des techniques de dialogue interculturel et des outils de recherche-action participative. Cette montée en compétence contribuera à briser la hiérarchie traditionnelle enseignant-apprenant et à instaurer une collaboration horizontale. Enfin, les décideurs politiques doivent garantir un financement pérenne pour la production de manuels en créole, le développement de ressources pédagogiques locales et la mise en place d'évaluations sensibles à la pluralité épistémologique. Ils devraient également créer des mécanismes de reconnaissance, labels, certifications, prix pour valoriser les écoles et projets qui incarnent les principes de l'éducation décoloniale. Seule une volonté politique affirmée permettra de transformer en profondeur un système encore marqué par la colonialité du savoir et d'ouvrir la voie à une souveraineté éducative haïtienne.

Références

Alexis, D. (2012). Entre deux langues et deux approches didactiques : L'enseignement de la littérature en Haïti. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 61*, 71-80.

Bentolila, A., et Gani, L. (1981). Langues et problèmes d'éducation en Haïti.

Casimir, J. (2018). *La nation haïtienne et l'État*. Les Éditions du CIDIHCA.

Casimir, J., et Mignolo, W. D. (2020). *The Haitians: A decolonial history* (L. Dubois, Trad.). University of North Carolina Press.

Cruz, A. L., et Joachim, D. (2022). Freirean critical pedagogy and the decolonization of minds: Importance for community colleges in the U.S. higher education system.

Damas, R. (2024). Re-imagining education in Haiti through a lens of de-coloniality. *Quality Education for All, 1*(1), 435-450.

Damus, O. (2023). *Towards an epistemological alliance for the decolonization of knowledge of the Global South and the Global North* (Background paper for the Futures of Education initiative). UNESCO. https://hal.science

Donovan, C. (2005). The governance of social science and everyday epistemology. *Public Administration, 83*(3), 597-615.

Feigl, H. (2026, 2 mai). *Positivism*. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/topic/positivism

Freire, P., Kerhoas, M., Dupau, É., et Pereira, I. (2021). *La pédagogie des opprimés* (1re éd.). Agone.

Howe, K. R. (2009). Positivist dogmas, rhetoric, and the education science question. *Educational Researcher, 38*(6), 428-440.

Jean-Pierre, M. (2020). The education system of Haiti. Dans S. Jornitz et M. Parreira do Amaral (dir.), *The education systems of the Americas* (pp. 1-26). Springer International Publishing.

Joseph, C. (2021). The problem of decolonizing the field of Haitian studies: An internal critique.

Makokotlela, M. V., et Gumbo, M. T. (2025). Decolonisation of the curriculum through the integration of indigenous knowledge in higher education. *South African Journal of Higher Education, 39*(1).

Martinich, A. P., et Avrum, S. (2025). *Epistemology*. *Encyclopedia Britannica*. https://www.britannica.com/topic/epistemology

Michel, D. (2020). The politics of education in post-colonies: Kreyòl in Haiti as a case study of language as technology for power and liberation. ResearchGate.

Michel, D., Frager, W. S., et Haynes, M. (2022). Language policy in Haitian education: A history of conflict over the use of Kreyòl as language of instruction.

Ngũgĩ wa Thiong'o. (2011). Decolonising the mind: The politics of language in African literature. James Currey.

Polanyi, M., et Sen, A. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.

Reiter, B. (2020). Fuzzy epistemology: Decolonizing the social sciences. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 50*(1), 103-118.

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

UNICEF. (2024). Stratégie de plaidoyer du Comex. UNICEF.

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

Mémoire culturelle et décolonisation épistémique : perspectives sur la résistance intellectuelle kabyle face à l'héritage colonial français

Rabah Tabti

Mots-clés : Décolonisation épistémique ; résistance intellectuelle ; transmission orale ; savoirs autochtones ; violence épistémique ; mémoire culturelle kabyle ; préservation linguistique.

Keywords : Epistemic decolonization; intellectual resistance; oral transmission; Indigenous knowledge; epistemic violence; Kabyle cultural memory; linguistic preservation.

Résumé

But : Examiner les modalités par lesquelles les communautés kabyles se sont opposées à l'anéantissement colonial de leurs savoirs, et analyser les stratégies de sauvegarde et de réhabilitation de leur patrimoine intellectuel entre 1830 et aujourd'hui.

Méthodologie : L'étude adopte une démarche interdisciplinaire combinant l'analyse historique critique de sources documentaires coloniales publiées, une approche ethnographique des pratiques de transmission culturelle, et une perspective théorique ancrée dans les études décoloniales et l'épistémologie critique. Cette triangulation méthodologique permet d'appréhender tant les mécanismes de l'anéantissement colonial que les stratégies de résistance mises en œuvre.

Résultats : L'analyse révèle que la résistance épistémique kabyle s'est déployée à travers trois axes principaux : (1) la transmission orale comme mécanisme dynamique de préservation et de production des savoirs, (2) la préservation linguistique et culturelle en tant que vecteurs du maintien des savoirs autochtones, et (3) l'émergence de mouvements contemporains de décolonisation intellectuelle contribuant au renouvellement des perspectives épistémiques kabyles.

Abstract

Aim: To examine the ways in which Kabyle communities opposed the colonial annihilation of their knowledge, and to analyse the strategies used to safeguard and rehabilitate their intellectual heritage from 1830 to the present day.

Methodology: The study adopts an interdisciplinary approach combining a critical historical analysis of published colonial documentary sources, an ethnographic approach to cultural transmission practices, and a theoretical perspective grounded in decolonial studies and critical epistemology. This methodological triangulation makes it possible to grasp both the mechanisms of colonial annihilation and the strategies of resistance that were deployed.

Results: The analysis reveals that Kabyle epistemic resistance unfolded along three main axes: (1) oral transmission as a dynamic mechanism for preserving and producing knowledge, (2) linguistic and cultural preservation as vehicles for maintaining Indigenous knowledge, and (3) the emergence of contemporary movements of intellectual decolonization contributing to the renewal of Kabyle epistemic perspectives.

Pour citer cet article

Tabti, R. (2026). Mémoire culturelle et décolonisation épistémique : perspectives sur la résistance intellectuelle kabyle face à l'héritage colonial français. *RESUME, 1*(2), 72–83. https://doi.org/10.68181/0r661q17

© Rabah Tabti, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction[1]

La colonisation française en Algérie, de 1830 à 1962, a significativement perturbé les structures sociales, politiques et culturelles des populations autochtones, en particulier en Kabylie (Bourdieu, 1958 ; Lorcin, 1995). Au-delà des effets politiques et économiques, ce processus colonial a également impliqué une démarche systématique de déconstruction épistémique. L'objectif était de miner les systèmes de connaissances locaux, une forme de violence épistémique discutée par Frantz Fanon (1961) et analysée dans le contexte nord-africain par Memmi (1957). Fanon a souligné la création d'un appareil institutionnel complexe visant à marginaliser et remplacer les savoirs traditionnels kabyles, jugés inférieurs aux connaissances occidentales, perçues comme seules dignes de légitimité (Said, 1978 ; Yacine, 2001). Dans ce cadre, la résistance des communautés kabyles ne s'est pas uniquement manifestée par des oppositions politiques ou militaires. Elle a également trouvé son expression dans le domaine des savoirs et de la production culturelle et intellectuelle (Chaker, 1998). Cette dimension cruciale de la lutte anticoloniale, souvent sous-estimée dans l'historiographie traditionnelle, mérite une analyse approfondie pour saisir les dynamiques de préservation et de reconstruction des systèmes de connaissances autochtones.

Cette étude vise à documenter et à analyser les mécanismes de résistance épistémique développés par les communautés kabyles face à la domination coloniale française, en examinant comment ces stratégies ont permis la préservation, la transmission et le renouvellement des savoirs autochtones. Plus spécifiquement, la recherche s'attache à identifier les modalités de l'effacement colonial des systèmes de connaissances kabyles, à analyser les stratégies de résistance culturelle et intellectuelle mises en œuvre, et à évaluer les dynamiques contemporaines de décolonisation épistémique.

Cette recherche se concentre principalement sur la région de Kabylie et sur la période s'étendant de la conquête coloniale (1830-1857) jusqu'aux dynamiques contemporaines de décolonisation. Bien que certains processus analysés puissent s'appliquer à d'autres régions berbérophones d'Afrique du Nord, l'analyse reste ancrée dans le contexte spécifique kabyle. Par ailleurs, l'absence d'accès direct aux fonds d'archives institutionnelles et la dispersion des sources documentaires constituent des contraintes inhérentes à ce type de recherche sur les savoirs traditionnels.

1. Problématique

La situation contextuelle qui préoccupe cette recherche concerne la persistance d'un héritage colonial profondément ancré dans les structures épistémiques contemporaines en Kabylie. Malgré l'indépendance politique de l'Algérie en 1962, les systèmes de production et de transmission des savoirs demeurent marqués par les logiques coloniales de hiérarchisation et de marginalisation des connaissances autochtones. Cette situation soulève des questions sur les possibilités de décolonisation intellectuelle et de réappropriation des savoirs traditionnels. Quelles stratégies de résistance épistémique les communautés kabyles ont-elles développées pour préserver et transmettre leurs savoirs ? Dans quelle

[1] Le présent article constitue une version développée et restructurée d'une communication publiée sous forme de chapitre thématique dans l'ouvrage collectif Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir (2025). https://doi.org/10.5281/zenodo.18724682

mesure les mouvements contemporains de décolonisation intellectuelle contribuent-ils au renouvellement des perspectives épistémiques kabyles ? Par-delà ces interrogations, surgit une question centrale qui guide cette étude concernant les modalités par lesquelles les communautés kabyles se sont opposées à l'anéantissement colonial de leurs savoirs et ont mis en place des stratégies de sauvegarde et de réhabilitation de leur patrimoine intellectuel. Cette interrogation se décline en trois axes d'investigation : comment le pouvoir colonial français a-t-il opéré la déconstruction systématique des systèmes de connaissances kabyles ? Cette problématique repose sur trois hypothèses principales. L'hypothèse 1 postule que la transmission orale a joué un rôle fondamental en tant que mécanisme de résistance et de sauvegarde culturelle face à l'entreprise coloniale d'effacement épistémique (Yacine, 2001). L'hypothèse 2 soutient que les pratiques linguistiques et culturelles ont constitué des vecteurs essentiels du maintien des savoirs autochtones, permettant leur préservation dans les sphères familiales et communautaires malgré la domination coloniale (Mammeri, 1991). L'hypothèse 3 avance que les mouvements contemporains de décolonisation intellectuelle contribuent significativement au renouvellement des perspectives épistémiques kabyles en proposant de nouveaux cadres théoriques et méthodologiques ancrés dans les réalités locales (Maddy-Weitzman, 2011).

2. Cadre théorique

La présente recherche s'inscrit dans le cadre des études décoloniales et de l'épistémologie critique, mobilisant plusieurs corpus théoriques complémentaires pour analyser les processus de résistance et de décolonisation épistémiques en contexte kabyle.

2.1. Violence épistémique et domination coloniale

Le concept de violence épistémique, développé par Fanon (1961) dans Les Damnés de la terre, constitue un pilier central du cadre théorique. Fanon analyse comment la colonisation opère non seulement une domination politique et économique, mais également une violence symbolique qui s'attaque aux structures mentales et aux systèmes de connaissances des colonisés. Cette violence épistémique se manifeste par la dévaluation systématique des savoirs autochtones et leur remplacement par les épistémologies occidentales présentées comme universelles.

Dans le contexte nord-africain, Memmi (1957) complète cette analyse en décrivant les mécanismes psychologiques et sociaux par lesquels le colonisé intériorise sa propre dévalorisation. Son Portrait du colonisé met en lumière comment l'entreprise coloniale construit une hiérarchie épistémique qui légitime la marginalisation des savoirs locaux.

2.2. Orientalisme et représentation de l'Autre

La théorie de l'orientalisme développée par Said (1978) fournit un cadre d'analyse essentiel pour comprendre les mécanismes de construction des savoirs coloniaux sur la Kabylie. Said démontre comment l'Occident a produit un discours sur l'Orient qui servait moins à le comprendre qu'à justifier sa domination. Cette grille de lecture s'applique particulièrement

bien aux productions ethnographiques coloniales sur la Kabylie, qui ont systématiquement catégorisé, classifié et hiérarchisé les savoirs kabyles selon des critères occidentaux.

2.3. Sociologie de la domination symbolique

Les travaux de Bourdieu (1958, 1972) sur la sociologie algérienne et sa théorie de la pratique offrent des outils conceptuels précieux pour analyser les mécanismes de reproduction et de transformation des structures sociales et épistémiques. Le concept de violence symbolique permet de comprendre comment la domination coloniale s'est exercée non seulement par la force, mais également par l'imposition de catégories de pensée et de systèmes de classification qui naturalisaient la hiérarchie coloniale.

2.4. Épistémologies du Sud et pensée décoloniale

Les théories décoloniales contemporaines, notamment les travaux de Mignolo (2011) sur la « colonialité du pouvoir » et de Spivak (1988) sur la question subalterne, enrichissent le cadre analytique. Ces approches permettent de penser la décolonisation épistémique non comme un simple retour à un passé précolonial idéalisé, mais comme un processus créatif de production de nouvelles formes de savoirs qui dialoguent avec la modernité tout en s'ancrant dans les épistémologies locales.

Santos (2014) propose le concept d'« épistémicides » pour désigner la destruction systématique de savoirs alternatifs par la modernité occidentale. Son approche des « épistémologies du Sud » invite à reconnaître la pluralité des formes de connaissance et à valoriser les savoirs issus des résistances au colonialisme et au capitalisme.

2.5. Anthropologie berbère et études kabyles

Les contributions spécifiques aux études berbères et kabyles constituent un corpus théorique indispensable. Les travaux de Yacine (2001) sur les dimensions socioculturelles de la société kabyle, ceux de Chaker (1998) sur les questions d'identité et de culture berbère, et les recherches de Mammeri (1991) sur la culture vécue fournissent des cadres d'analyse ancrés dans les réalités du terrain kabyle. Cette approche interdisciplinaire permet de croiser les perspectives théoriques globales des études décoloniales avec les analyses spécifiques du contexte kabyle, offrant une compréhension nuancée des mécanismes de résistance épistémique élaborés par les communautés kabyles.

3. Stratégie méthodologique

La démarche méthodologique repose sur une triangulation de trois approches complémentaires, permettant d'appréhender tant les mécanismes de l'anéantissement colonial que les stratégies de résistance mises en œuvre en réponse à ceux-ci.

3.1. Analyse historique critique des sources documentaires coloniales

La première dimension de la méthodologie consiste en une analyse critique de sources documentaires relatives à la Kabylie coloniale, telles qu'elles ont été éditées et analysées dans les travaux scientifiques mobilisés dans cette étude. En l'absence d'un accès direct aux fonds d'archives institutionnelles, le corpus s'appuie sur trente-deux (32) références publiées — ouvrages, articles et chapitres — réparties en quatre catégories : les sources coloniales primaires éditées (Hanoteau & Letourneux, 1872-1873 ; Carrey, 1858 ; Liorel, 1892 ; Robin, 1885 ; De Grammont, 1887), les documents administratifs et réglementaires historiques (notamment le *Tableau Général des Communes* de 1884, 1892 et 1897 ; le *Journal le Moniteur Algérien* du 30 juin 1857 ; le *Conseil Supérieur du Gouvernement*, session de janvier 1893), les travaux historiographiques critiques (Lorcin, 1995 ; Ageron, 1968 ; Meynier, s.d. ; Mahé, 2001), et les études berbères et kabyles de référence (Chaker, 1998 ; Yacine, 2001 ; Mammeri, 1991 ; Merolla, 2006, entre autres). Ces sources ont été consultées entre 2017 et 2025, dans le cadre d'abord de la recherche doctorale ayant abouti à la thèse soutenue en 2019, puis lors des travaux postdoctoraux ayant conduit à la rédaction du présent article, incluant la consultation du portail des Archives nationales françaises (siv.archivesnationales.culture.gouv.fr, consulté en décembre 2017). Conscient des limites inhérentes à l'utilisation de sources coloniales médiatisées par leurs éditeurs et commentateurs, la recherche a systématiquement confronté ces documents aux témoignages oraux et aux productions intellectuelles kabyles documentées dans la littérature scientifique.

3.2. Approche ethnographique des pratiques de transmission culturelle

La seconde dimension méthodologique consiste en une approche ethnographique des pratiques contemporaines de transmission culturelle en Kabylie. Cette démarche s'inspire des méthodes développées par Bourdieu (1958) et Yacine (2001) dans leurs recherches sur la société kabyle. Elle comprend l'observation participante de pratiques rituelles et culturelles, la collecte de récits oraux et de témoignages sur les modes de transmission des savoirs, l'analyse des productions poétiques et littéraires en langue amazighe, et l'étude des pratiques artisanales et des savoirs techniques traditionnels. L'accent mis sur les sources orales répond à la nécessité de valoriser les épistémologies locales, conformément aux principes de la recherche décoloniale.

3.3. Perspective interdisciplinaire et considérations éthiques

La troisième dimension méthodologique repose sur une approche interdisciplinaire croisant histoire, anthropologie, linguistique et sociologie. Cette perspective holistique permet de contextualiser historiquement les pratiques culturelles observées, d'analyser les dimensions sociales et symboliques de la transmission des savoirs, d'examiner le rôle de la langue amazighe comme vecteur de connaissances, et de comprendre les transformations contemporaines des systèmes épistémiques kabyles.

Conformément aux principes de la recherche décoloniale, la méthodologie accorde une attention particulière aux questions éthiques et épistémologiques. La recherche veille à respecter les protocoles de transmission des savoirs traditionnels, à reconnaître les communautés kabyles non comme de simples objets d'étude mais comme des producteurs légitimes de connaissances, et à valoriser les catégories conceptuelles locales plutôt que d'imposer systématiquement des grilles d'analyse occidentales. Cette posture épistémologique s'inscrit dans une démarche de décolonisation de la recherche elle-même, reconnaissant la nécessité de transformer les rapports entre chercheurs et communautés étudiées.

4. Résultats

4.1. La colonisation et l'effacement des savoirs kabyles : contexte historique

La conquête coloniale de la Kabylie, finalisée en 1857 après une lutte acharnée, donne le coup d'envoi à une mutation profonde des structures épistémiques traditionnelles (Bourdieu, 1958 ; Lorcin, 1995). La période précoloniale se caractérise par un système complexe de transmission des savoirs, structuré autour des institutions traditionnelles telles que la *tajmaɛt* (assemblée villageoise) et les *zawiyat* (centres d'enseignement religieux et culturel), dépositaires d'un corpus de connaissances constitué du droit coutumier (*lqanun*), des techniques agricoles, de l'artisanat, de la médecine traditionnelle et de la littérature orale (Chaker, 1998 ; Yacine, 2001).

La mise en place du pouvoir colonial français constitue l'occasion d'une restructuration administrative et sociale systématique, dont l'objectif est de détruire ces systèmes traditionnels de production et de transmission des savoirs (Memmi, 1957 ; Fanon, 1961). La politique des « Bureaux arabes », initialement pensée comme une interface administrative, devient un instrument de collecte et de contrôle des savoirs locaux, reléguant les savoirs autochtones au rang d'objets d'étude ethnographique (Lorcin, 1995).

4.2. Mécanismes de négation épistémique

Le processus de négation épistémique s'effectue selon plusieurs modalités convergentes. D'abord, la dévaluation systématique des savoirs locaux passe par leur désignation comme « primitifs » ou « pré-scientifiques » (Memmi, 1957 ; Said, 1978). Cette hiérarchisation des savoirs, omniprésente dans l'idéologie positiviste du XIXe siècle, permet de légitimer la substitution des savoirs autochtones par le corpus scientifique occidental (Fanon, 1961). Ensuite, la fragmentation des systèmes traditionnels de connaissance s'opère par la déstructuration des réseaux de transmission (Bourdieu, 1958 ; Chaker, 1998). Le discrédit pesant sur la *tajmaɛt* invalide les chaînes de transmission intergénérationnelle, tandis que la mise en cause du rôle de la zawiya déplace le centre de gravité vers un système éducatif colonial. Les *zâwiyât*, qui ont toujours assuré une fonction de production de la connaissance des sciences traditionnelles, voient leur rôle marginalisé (Lorcin, 1995). Enfin, la décontextualisation des savoirs locaux s'opère par leur appropriation et réinterprétation coloniale :

les travaux ethnographiques coloniaux contribuent paradoxalement à la fossilisation des savoirs, les transformant en témoignages d'un passé révolu plutôt qu'en savoir vivant et évolutif (Brett & Fentress, 1996).

4.3. Politique éducative et culturelle française

La politique éducative française en Kabylie s'inscrit dans une politique d'assimilation plus vaste (Lorcin, 1995 ; Bourdieu, 1958). L'école coloniale, principal vecteur de « civilisation », se fixe pour double objectif la formation d'auxiliaires administratifs locaux et la diffusion des valeurs de la culture française (Fanon, 1961). Cela se traduit par l'ouverture, dès les années 1880, d'un réseau d'écoles primaires dans le cadre de la politique de Jules Ferry (Said, 1978). Le curriculum colonial rompt de manière épistémique avec les contenus de savoir traditionnel : l'enseignement se fait exclusivement en français, les savoirs locaux étant volontairement écartés au profit d'un programme centré sur la culture et l'histoire françaises. La langue amazighe est totalement gommée du champ scolaire, plaçant l'Algérien dans une situation de diglossie institutionnalisée (Chaker, 1998 ; Yacine, 2001).

L'impact de cette politique revêt une acuité particulière dans trois domaines : la déstructuration des systèmes de transmission des savoirs techniques et artisanaux, la marginalisation des savoirs médicinaux traditionnels (Yacine, 2001), et la dévalorisation des systèmes juridiques coutumiers progressivement supplantés par le droit colonial français (Hanoteau & Letourneux, 1872-1873). La mise en œuvre de cette politique d'effacement épistémique a généré des coupures profondes dans la chaîne de transmission des savoirs traditionnels, créant des fractures générationnelles dont les effets se retrouvent encore dans la société kabyle contemporaine.

4.4. Stratégies de résistance culturelle et intellectuelle

4.4.1 La transmission orale comme vecteur de résistance

La transmission orale apparaît comme l'un des fondements de la résistance épistémique kabyle à la domination coloniale (Yacine, 2001 ; Merolla, 2006). La poésie traditionnelle (*isefra*) constitue l'un des principaux vecteurs de mémorisation et de transmission des savoirs historiques, sociaux et culturels. Les poètes-chanteurs (imedyazen) ont contribué à la circulation des savoirs entre les villages et les générations, développant un complexe système de codification mnémotechnique (Merolla, 2006). Les récits généalogiques et historiques (*timucuha*) ayant circulé dans le cadre familial ont permis de maintenir vivante la mémoire collective, portant des savoirs agricoles, médicinaux et juridiques. Enfin, les assemblées villageoises informelles de la *tajmaɛt* ont constitué des espaces de maintien des connaissances juridiques et politiques traditionnelles (Chaker, 1998 ; Brett & Fentress, 1996).

4.4.2 La préservation linguistique

La préservation de la langue amazighe constitue un enjeu prégnant de la résistance épistémique. Face aux politiques arabistes et francophones, les communautés kabyles ont développé des stratégies pour maintenir vivante leur langue. L'usage exclusif du tamazight dans les sphères de l'intime familial et villageois a constitué une première ligne de défense

culturelle, associée à une transmission consciente du vocabulaire technique traditionnel dans les domaines de l'agriculture, de l'artisanat et de la médecine. L'invention poétique en langue amazighe a constitué un autre front de résistance (Merolla, 2006), attestant que cette langue pouvait exprimer des concepts modernes, à rebours du préjugé colonial sur son caractère « primitif » (Chaker, 1998). Un phénomène particulier a été la naissance d'un bilinguisme stratégique : certains intellectuels kabyles ont utilisé le français comme outil de documentation et de valorisation des savoirs traditionnels, créant des ponts entre ces savoirs et les systèmes de connaissance occidentaux (Yacine, 2001 ; Merolla, 2006).

4.4.3 Les pratiques culturelles comme bastions de résistance

Les pratiques culturelles quotidiennes sont devenues de véritables bastions de résistance épistémique (Mammeri, 1991). Les rituels collectifs, tels que les célébrations saisonnières et les cérémonies familiales, servent d'espaces pour réactiver les savoirs, favorisant la transmission de techniques artisanales, de pratiques culinaires et de savoirs botaniques et médicinaux. L'artisanat traditionnel, en particulier la poterie et le tissage largement dominés par les femmes, se révèle un vecteur essentiel : les motifs décoratifs véhiculent souvent des informations d'ordre historique, généalogique ou symbolique (Moreau, 1976). Les pratiques agricoles traditionnelles ont également joué un rôle clé dans la préservation des connaissances écologiques et botaniques (Bourdieu, 1958).

Cette résistance culturelle se distingue par sa capacité d'adaptation et d'innovation. Les communautés kabyles ont ajusté leurs pratiques en réponse aux changements sociaux et économiques, tout en conservant les principes épistémiques fondamentaux. La dimension genrée de ces pratiques mérite une attention particulière : les femmes ont occupé une place essentielle dans la conservation et la transmission des connaissances (Yacine, 2001), notamment par leur rôle central dans l'éducation familiale et les activités artisanales. Cette contribution, souvent négligée par l'historiographie coloniale, s'affirme aujourd'hui comme un élément clé de la résistance épistémique kabyle.

4.5. Dynamiques contemporaines de décolonisation épistémique

4.5.1 Mouvements académiques critiques

L'émergence de mouvements académiques critiques dans le domaine des études kabyles représente un tournant majeur dans le processus de décolonisation intellectuelle (Maddy-Weitzman, 2011). Les chercheurs d'aujourd'hui, en particulier ceux issus des universités de Tizi-Ouzou et de Béjaïa, proposent des approches méthodologiques novatrices prenant en compte les épistémologies locales, avec une valorisation accrue des sources orales et des savoirs traditionnels désormais considérés comme des matériaux légitimes pour la recherche scientifique (Merolla, 2006). Une nouvelle génération d'intellectuels kabyles, formés aux outils académiques occidentaux, cherche à élaborer des cadres théoriques endogènes, alliant critique des biais épistémologiques issus de la période coloniale (Memmi, 1957 ; Fanon, 1961) et création de nouvelles méthodes d'analyse ancrées dans les réalités du terrain (Bourdieu, 1958 ; Merolla, 2006). La production académique actuelle se caractérise par son approche interdisciplinaire, intégrant anthropologie, linguistique, histoire et sociologie (Chaker, 1998 ; Maddy-Weitzman, 2011).

4.5.2 Revendications culturelles

Les revendications culturelles actuelles s'inscrivent dans un mouvement plus vaste de réappropriation de l'identité et de la connaissance (Yacine, 2001). Le mouvement en faveur de la reconnaissance de la langue tamazight va au-delà d'une simple question de statut : il s'agit d'une réflexion profonde sur la revitalisation des systèmes conceptuels associés à cette langue. L'intégration de l'enseignement de tamazight dans le système éducatif national constitue une avancée importante, même si sa mise en œuvre demeure incomplète (Maddy-Weitzman, 2011). Les festivals culturels, tels que le Festival culturel amazigh, offrent des espaces propices à la réactivation et la réinvention des pratiques culturelles traditionnelles (Merolla, 2006). L'essor des médias en langue amazighe — radio, télévision, presse écrite et sites Internet — contribue également à cette dynamique de réappropriation culturelle (Yacine, 2001 ; Chaker, 2000).

4.5.3 Nouvelles approches épistémologiques

Les nouvelles approches épistémologiques procèdent d'une volonté délibérée de décoloniser les modes de production et de circulation du savoir (Spivak, 1988 ; Mignolo, 2011). Une première innovation consiste en l'établissement de méthodologies de recherche participative qui intègrent activement les communautés locales dans les processus de production des savoirs, reconfigurant les rapports entre chercheurs et communautés étudiées (Merolla, 2006). Une deuxième innovation réside dans la proposition de cadres théoriques mobilisant les concepts et catégories de la pensée kabyle, non par simple traduction de concepts occidentaux, mais par développement d'appareils analytiques endogènes (Maddy-Weitzman, 2011). Enfin, la valorisation des savoirs écologiques traditionnels constitue un axe épistémologique majeur (Berkes, 2012 ; Yacine, 2001). L'émergence d'une « épistémologie du dialogue » incite à la mise en dialogue équilibré de différents systèmes de savoirs (Mignolo, 2011 ; Spivak, 1988). Ces nouvelles démarches sont accompagnées d'un effort de documentation numérique visant à produire des archives vivantes accessibles aux générations futures.

Conclusion

Cette recherche visait à examiner les modalités par lesquelles les communautés kabyles se sont opposées à l'anéantissement colonial de leurs savoirs et ont mis en place des stratégies de sauvegarde et de réhabilitation de leur patrimoine intellectuel. L'objectif était de comprendre comment, face à la violence épistémique coloniale, les Kabyles ont développé des mécanismes de résistance permettant la préservation, la transmission et le renouvellement de leurs systèmes de connaissances.

La démarche méthodologique a combiné une analyse historique critique de sources documentaires coloniales publiées — un corpus de trente-deux (32) références couvrant les sources coloniales primaires éditées, les documents administratifs historiques, les travaux historiographiques critiques et les études kabyles de référence, consultées entre 2017 et 2025 —, une approche ethnographique des pratiques de transmission culturelle, et une perspective interdisciplinaire croisant histoire, anthropologie, linguistique et sociologie. Cette triangulation méthodologique a permis d'appréhender tant les mécanismes de l'anéantissement colonial que les stratégies de résistance mises en œuvre.

La recherche a démontré que l'entreprise coloniale française, au-delà de ses aspects politiques et territoriaux, a constitué une tentative systématique de démantèlement des systèmes de connaissance locaux, réalisée à travers un ensemble complexe de suppression institutionnelle, de dévaluation épistémique et de substitution culturelle. Les mécanismes de négation épistémique se sont déployés selon trois modalités principales : la dévaluation des savoirs locaux comme « primitifs », la fragmentation des réseaux traditionnels de transmission, et la décontextualisation des connaissances autochtones par leur appropriation ethnographique.

En réponse à cette domination épistémique, les communautés kabyles ont mis en place des stratégies de résistance d'une grande sophistication. La transmission orale émerge comme un système dynamique de production et de reproduction des savoirs, capable d'évoluer et d'innover tout en préservant ses fondements épistémiques (Yacine, 2001 ; Maddy-Weitzman, 2011). La poésie traditionnelle, les récits généalogiques et les assemblées villageoises ont constitué des vecteurs essentiels de cette résistance. Parallèlement, la sauvegarde de la langue amazighe s'étend au-delà de la seule linguistique, englobant la défense des systèmes conceptuels et des modes de pensée qu'elle véhicule.

Les pratiques culturelles, devenues de véritables bastions de résistance, ont non seulement permis la survie des connaissances traditionnelles, mais ont aussi favorisé leur mise à jour continue face aux défis contemporains. L'artisanat, les pratiques agricoles et les rituels collectifs ont servi de canaux de transmission intergénérationnelle des savoirs. Cette faculté d'adaptation, sans rupture avec les bases épistémiques traditionnelles, figure parmi les traits les plus remarquables de la résistance culturelle kabyle.

Les dynamiques contemporaines de décolonisation intellectuelle s'inscrivent dans la continuité de cette résistance historique. L'émergence de mouvements académiques critiques, la revitalisation des revendications culturelles et le développement de nouvelles approches épistémologiques marquent un tournant dans le processus de réappropriation des savoirs. Ces dynamiques ne visent pas un simple retour à un passé idéalisé, mais l'élaboration de nouvelles synthèses intellectuelles articulant tradition et modernité, savoirs locaux et apports extérieurs dans un dialogue d'enrichissement réciproque.

En résumé, l'analyse montre que la décolonisation épistémique ne s'envisage pas comme un processus de simple rétablissement des savoirs d'autrefois, mais comme une dynamique de créativité, de réinvention et de renouvellement des connaissances. La richesse et la complexité des stratégies de résistance mises en œuvre par les communautés kabyles offrent des pistes stimulantes pour penser la circulation entre systèmes de savoirs au sein d'un monde global, tout en défendant la diversité épistémique comme source de complémentarité et d'enrichissement mutuel.

Références

Achab, R. (1996). La néologie lexicale berbère. Peeters.

Ageron, C.-R. (1968). Les Algériens musulmans et la France (1871–1919). Presses universitaires de France.

Berkes, F. (2012). Sacred ecology (3e éd.). Routledge.

Bounfour, A. (2003). Introduction à la littérature berbère. Tome 1 : La poésie. Peeters.

Bourdieu, P. (1958). Sociologie de l'Algérie. Presses universitaires de France.

Bourdieu, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique. Droz.

Brett, M., & Fentress, E. (1996). The Berbers. Blackwell.

Carrey, E. (1858). Récits de Kabylie. Campagne de 1857. Michel Lévy frères.

Chachoua, K. (2001). L'islam kabyle : religion, État et société en Algérie. Maisonneuve & Larose.

Chaker, S. (1995). Linguistique berbère : études de syntaxe et de diachronie. Peeters.

Chaker, S. (1998). Berbères aujourd'hui. L'Harmattan.

Chaker, S. (2000). Hommes et femmes de Kabylie. Edisud.

De Grammont, H.-D. (1887). Histoire d'Alger sous la domination turque (1515-1830). Ernest Leroux.

Dirèche-Slimani, K. (1997). Histoire de l'émigration kabyle en France au XXe siècle. L'Harmattan.

Fanon, F. (1961). Les Damnés de la terre. Maspero.

Goodman, J. E. (2005). Berber culture on the world stage: From village to video. Indiana University Press.

Hanoteau, A., & Letourneux, A. (1872–1873). La Kabylie et les coutumes kabyles. Imprimerie nationale.

Lacoste-Dujardin, C. (2005). Dictionnaire de la culture berbère en Kabylie. La Découverte.

Liorel, J. (1892). Races berbères. Kabylie du Jurjura. Ernest Leroux.

Lorcin, P. M. E. (1995). Imperial identities: Stereotyping, prejudice and race in colonial Algeria. I.B. Tauris.

Maddy-Weitzman, B. (2011). The Berber identity movement and the challenge to North African states. University of Texas Press.

Mahé, A. (2001). Histoire de la Grande Kabylie, XIXe–XXe siècles. Bouchène.

Mammeri, M. (1977). Littérature berbère orale. Les Temps Modernes, 33(375 bis).

Mammeri, M. (1991). Culture savante, culture vécue. TALA.

Memmi, A. (1957). Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur. Buchet/Chastel.

Merolla, D. (2006). De l'art de la narration de tamazight (berbère). Peeters.

Meynier, G. (s.d.). L'Algérie et les Algériens sous le système colonial. Insaniyat, 13–70.

Mignolo, W. D. (2011). The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options. Duke University Press.

Moreau, J.-B. (1976). Les Grands symboles méditerranéens dans la poterie algérienne. Société nationale d'édition et de diffusion.

Naylor, P. C. (2009). North Africa: A history from antiquity to the present. University of Texas Press.

Robin, J.-N. (1885). Expédition du général Blangini en Kabylie en 1849. Revue africaine, 173, 321–350.

Said, E. (1978). Orientalism. Pantheon Books.

Santos, B. de S. (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Paradigm Publishers.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak ? In C. Nelson & L. Grossberg (Éds.), Marxism and the interpretation of culture (pp. 271–313). University of Illinois Press.

Tabti, R. (2025). Mémoire culturelle et décolonisation épistémique : perspectives sur la résistance intellectuelle kabyle face à l'héritage colonial français. In Collectif INUFOCAD (dir.), *Mémoire de l'esclavage, héritage colonial et décolonisation du savoir* (pp. 100-115). INUFOCAD. https://doi.org/10.5281/zenodo.18724682

Yacine, T. (2001). Chacal ou la ruse des dominés. La Découverte.

Yacine-Titouh, T. (2006). Si tu m'aimes, guéris-moi : Études d'ethnologie des affects en Kabylie. Maison des sciences de l'homme.

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 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

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

© Rosette Mongo Ntoke, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction[1]

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

[1] Ce 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.*

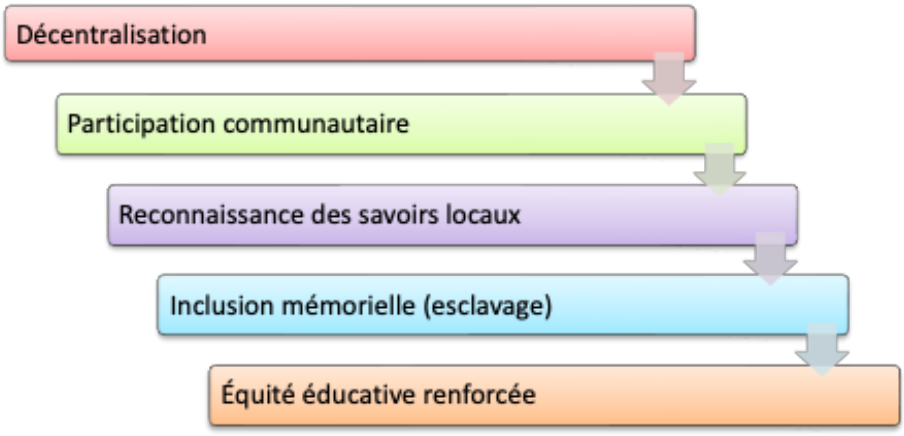


Figure 2. Effets systémiques attendus de la gestion scolaire décoloniale

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 stratégique 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 (Albarello, 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 améliorait 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 (Ngueffack, 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

Albarello, 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 INUFOCAD. 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

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

Tensions épistémologiques et résilience en recherche dans un contexte de colonialité : Naviguer entre neutralité et engagement[1]

Pierre Michelot Jean Claude

Mots-clés : résilience épistémique – justice cognitive – colonialité du savoir – théorie critique – pensée décoloniale – éthique de la recherche

Keywords : epistemic resilience – cognitive justice – coloniality of knowledge – critical theory – decolonial thought – research ethics

Résumé

Cet article explore les tensions épistémiques auxquelles sont confrontés les chercheur.e.s, particulièrement ceux et celles des pays du Sud anciennement colonisés, pris entre les exigences de la neutralité scientifique et l'engagement éthique face à la colonialité du savoir. En dialogue avec la Théorie critique (fondée sur une raison émancipatrice) et les études postcoloniales (qui remettent en cause l'universalité eurocentrée), l'article met en lumière la résilience épistémique comme posture de résistance et de reconstruction du sens. L'étude du cas haïtien – à travers la patrimonialisation de la mémoire de l'esclavage – illustre comment la justice cognitive peut servir de pont entre la rationalité émancipatrice et l'horizon pluriversel de la décolonialité. Le texte plaide pour une science située, réflexive et réparatrice, où rigueur, engagement et pluralité s'unissent au service d'une vision émancipatrice.

Abstract

This article explores the epistemic tensions confronting researchers, particularly those from formerly colonized countries of the Global South, caught between the demands of scientific neutrality and ethical commitment in the face of the coloniality of knowledge. In dialogue with Critical Theory, grounded in an emancipatory reason, and with postcolonial studies, which challenge Eurocentric universality, the article brings to light epistemic resilience as a posture of resistance and of the reconstruction of meaning. The Haitian case study, examined through the heritagization of the memory of slavery, illustrates how cognitive justice can serve as a bridge between emancipatory rationality and the pluriversal horizon of decoloniality. The text argues for a situated, reflexive and reparative science, in which rigour, commitment and plurality come together in the service of an emancipatory vision.

Pour citer cet article

Jean Claude, P. M. (2026). Tensions épistémologiques et résilience en recherche dans un contexte de colonialité : Naviguer entre neutralité et engagement. *RESUME, 1*(2), 106–120. https://doi.org/10.68181/63a8vs52

© Pierre Michelot Jean Claude, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

[1] Une version préliminaire de ce travail a été publiée en anglais sous la référence suivante : Jean Claude, P. M. (2026, mars). « Epistemological tensions and researcher resilience in a context of coloniality ». Dans EDUCATORE : Educating and Reflecting for Resilient, Critically Aware Societies. Varsovie (Pologne) : Maria Grzegorzewska University Press. Le présent article en propose une version adaptée et développée en français.

Introduction

Partout sur la planète, les êtres humains ont dû faire face à ce qu'Enrique Dussel (2009) appelle des « noyaux problématiques », c'est-à-dire à un ensemble de questions fondamentales ou ontologiques que l'*homo sapiens* a dû se poser au cours de sa maturation. Les réponses à ces questions ont donné naissance à une pluralité de cultures, de savoirs et de rapports au monde. Toutefois, au-delà de la dimension d'exploitation économique, les relations coloniales ont aussi imposé une domination épistémique, fondée sur la non-reconnaissance de cette *simultanéité des épistemè*. Une large part des traditions scientifiques dominantes, notamment positives, se sont révélées incapables d'intégrer la diversité de ces cultures et de ces rationalités (Damus, 2020, 2023 ; Connell, 2007).

Cette situation, que plusieurs auteurs décrivent comme la colonialité du savoir (Mignolo et Walsh, 2018 ; Quijano, 2000 ; Ndlovu-Gatsheni, 2016) se manifeste par la persistance, au sein même des communautés scientifiques, d'une hiérarchie entre savoirs occidentaux considérés comme universels et savoirs subalternes relégués au rang de localités culturelles, de folklore ou d'archaïsme. Autrement dit, la colonialité du pouvoir s'est doublée d'une colonialité du savoir et de l'être (Maldonado-Torres, 2007), qui reconfigurent encore aujourd'hui les modes de production, de validation et de circulation du savoir. Cette triple articulation – pouvoir, savoir, être – constitue, selon de Sousa Santos (2016), le noyau de la modernité coloniale et la source des inégalités cognitives mondiales.

Cette tension, au cœur des sciences sociales contemporaines, confronte les chercheurs – notamment ceux issus ou engagés dans les pays du Sud – à un dilemme éthique et méthodologique : comment concilier la rigueur scientifique avec un engagement explicite en faveur de la justice cognitive ? Quelles formes de résilience épistémique permettent d'articuler ces exigences apparemment contradictoires ? Ces interrogations constituent le fil conducteur de cet article, qui s'inscrit dans le vaste débat sur les effets persistants de la colonialité dans la production mondiale du savoir (Mignolo et Walsh, 2018 ; Santos, 2016 ; Grosfoguel, 2011). En écho aux travaux de Connell (2007) sur la *Southern Theory* et de Sabelo Ndlovu-Gatsheni (2018) sur la *epistemic freedom*, ce texte propose de situer l'expérience haïtienne de recherche au cœur des discussions contemporaines sur la pluralité épistémologique et les conditions d'un savoir véritablement pluriversel et engagé, ancré dans les réalités du Sud.

Pour éclairer ces enjeux, l'article s'appuie sur une recherche plus vaste consacrée au rôle des pratiques communicationnelles dans la patrimonialisation de la mémoire de l'esclavage en Haïti. Cette étude repose sur une approche qualitative combinant analyse documentaire, observation en ligne, entretiens libres et analyse de contenu. Les réflexions proposées ici s'ancrent dans les données recueillies auprès de deux institutions patrimoniales haïtiennes – l'Institut de Sauvegarde du Patrimoine National (ISPAN) et le Bureau National d'Ethnologie (BNE) – ainsi que dans des documents produits dans le cadre du projet *The Slave Route* de l'UNESCO (2009 – 2023). Ce dispositif méthodologique, fondé sur la triangulation des sources et l'analyse contextualisée, vise à mettre en lumière les tensions entre communication, mémoire et identité dans un contexte postcolonial, et à illustrer, à travers ce terrain, la portée éthique et épistémique des interrogations précédemment formulées.

Aussi, le texte poursuit un double objectif : d'une part, élucider les tensions épistémologiques qui pèsent sur les chercheurs du Sud dans un monde encore structuré par la colonialité du savoir ; d'autre part, proposer une éthique réflexive de l'engagement scientifique, orientée

vers la justice cognitive et la résilience du chercheur. Il interroge le principe de neutralité en le replaçant dans la géopolitique de la connaissance, articule une épistémologie critique à une réflexion sur la position du chercheur, puis développe une typologie de la résilience épistémique – cognitive, éthique et institutionnelle – étayée par des exemples tirés de la réalité haïtienne (UNESCO/Route de l'esclave, ISPAN, vodou, musées).

1. La colonialité comme horizon de tension

La colonialité du savoir ne succède pas au colonialisme ; elle en constitue la matrice persistante, réorganisant les hiérarchies raciales, culturelles et épistémiques dans les structures de production du savoir global (Quijano, 2000). Elle traduit la permanence d'un ordre mondial où les héritages coloniaux continuent de structurer les modalités de production, de légitimation et de circulation des connaissances. Cela se manifeste notamment dans la concentration du financement de la recherche au Nord, dans la domination des réseaux de citations et des revues indexées par les institutions occidentales, ainsi que dans l'inégale distribution des infrastructures scientifiques, qui perpétuent une hiérarchie entre les sphères de connaissances. En érigeant la modernité occidentale en modèle universel, ce système a marginalisé les autres formes de pensée et instauré une hiérarchie cognitive entre le Nord et le Sud. Cette dynamique a été analysée depuis des perspectives théoriques diverses, qu'il s'agisse des critiques néo-marxistes des hiérarchies globales de la connaissance (Bhambra, 2021) ou des approches décoloniales radicales mettant en évidence la colonialité structurelle du savoir (Grosfoguel, 2011). Comprendre cette logique, c'est saisir les tensions épistémologiques qui traversent encore aujourd'hui le travail des chercheurs du Sud, pris entre reconnaissance institutionnelle et quête de légitimité endogène.

1.1. Colonialité du pouvoir et géopolitique de la connaissance

Effet, nombre d'analyses révèlent une articulation planétaire d'un système de pouvoir qui a survécu au colonialisme et repose sur « l'infériorisation des lieux, des groupes humains, des savoirs et des subjectivités non occidentales » (Tsehaye et Vieille-Grosjean, 2018, p. 120). Cette colonialité du pouvoir, au cœur de la géopolitique de la connaissance décrite par Mignolo (2002), s'accompagne d'une violence symbolique qui relègue les savoirs des peuples anciennement colonisés au rang de folklore ou d'archaïsme. Cette articulation entre savoir et pouvoir a nourri de nombreux travaux qui interprètent la *coloniality of knowledge* comme la continuité intellectuelle du projet colonial, transposée dans les structures contemporaines de production du savoir (Maldonado-Torres, 2007 ; Mignolo et Walsh, 2018 ; Tlostanova, 2015). Ces travaux convergent vers une même exigence : penser la décolonisation non seulement politique, mais aussi épistémique, en rétablissant la pluralité des rationalités (Santos, 2016) et la *liberté epistémique (Ndlovu-Gatsheni, 2018)* comme conditions de la justice cognitive.

La modernité occidentale, souvent présentée comme universelle, s'est en réalité développée au fil de trajectoires historiques diverses, dont certaines ont reposé sur l'exclusion et la marginalisation d'autres formes de pensée. Dans plusieurs configurations historiques, cette dynamique a favorisé l'imposition d'une rationalité hégémonique ayant subordonné, effacé ou rendu invisibles les ressources intellectuelles issues des cultures non occidentales. En réalité, cette modernité – que Dussel (1992) situe à partir de 1492, moment où l'Europe se

définit comme « ego conquérant » à travers la domination violente de l'Autre – ne naît pas seulement de la Réforme, des Lumières ou de la révolution industrielle, mais du contact asymétrique entre l'Europe et les peuples du Sud. Ce contact, fondé sur la conquête et la subalternisation, a permis aux grandes métropoles européennes de se constituer en centre du système-monde en érigeant leur culture et leur rationalité en modèle universel. Derrière le mythe émancipateur de cette modernité se loge ce que Dussel (1992) nomme la « logique sacrificielle », c'est-à-dire la justification de la violence coloniale au nom du progrès et de la civilisation, légitimant ainsi l'infériorisation des peuples dominés.

Contre ce paradigme, la pensée critique postcoloniale (Dussel, 2009 ; Mignolo, 2002 ; Quijano, 2000) appelle à une trans-modernité fondée sur un dialogue éthique et égalitaire entre les traditions intellectuelles du monde. Il ne s'agit pas d'opposer Nord et Sud de manière binaire, mais de reconnaître à chaque communauté de pensée un droit égal à l'argumentation et à la contribution au savoir universel – condition d'un universalisme inclusif, reposant sur la circulation et l'enrichissement mutuel des connaissances. Cette perspective rejoint l'approche de l'épistémologie du lien qui plaide pour une justice cognitive et une co-construction des savoirs entre différentes épistémès, dans un esprit de réciprocité et de responsabilité partagée (Piron.

1.2. De la diglossie cognitive

Les effets durables de la négation de l'Autre se traduisent, dans les sociétés du Sud, par une aliénation intellectuelle et culturelle. Cette dernière se manifeste par l'intériorisation d'une hiérarchie des savoirs où les connaissances locales, orales et expérientielles sont perçues comme des « non-savoirs » que la science occidentale viendrait corriger. Cette situation, que Piron (2017) qualifie de *diglossie cognitive*, conduit de nombreux Africains et Haïtiens à mépriser leurs traditions intellectuelles et à considérer la rationalité occidentale comme unique voie vers la modernité. Elle rejoint l'analyse de Fanon (1952) sur l'aliénation du sujet colonisé, convaincu de son infériorité et cherchant la reconnaissance à travers l'imitation du maître. De même, Thiong'o (1986) a montré comment la domination coloniale s'inscrit dans la langue, produisant une déconnexion entre pensée et culture.

L'histoire intellectuelle d'Haïti illustre avec une clarté exemplaire les effets persistants de cette domination dans le champ du savoir. Soucieux de prouver leur « civilisation » aux yeux de l'ancienne métropole, « presque tous les intellectuels haïtiens des XIX^{e} et XX^{e} siècles se sont entendus pour discréditer les "pratiques rétrogrades dont Haïti ne peut pas se vanter aux yeux de l'étranger" » (Hurbon, 1988, p. 66). En reprenant les préjugés du colonisateur, ces penseurs ont intériorisé une hiérarchisation raciale et culturelle qui érige la culture métropolitaine en horizon exclusif de légitimité. Ainsi, Hannibal Price (2012, p. 444) qualifie le vodou et les danses créoles d'« amusement de bossals plaisant aux plus grossièrement ignorants des créoles », tandis que Louis-Joseph Janvier (1883) se félicite des progrès accomplis par une nation qu'il décrit comme catholique, francophone et civilisée, affranchie des "traces de barbarie" associées au passé colonial.

Ce processus d'auto-négation culturelle, symptôme d'une aliénation psychique (Fanon, 2019) et d'une aliénation épistémique (Piron, 2017), dépasse le cas haïtien : il exprime les tensions communes aux sociétés postcoloniales où la légitimité intellectuelle et scientifique

demeure subordonnée aux normes épistémiques du Nord. Le rapport hiérarchique entre les savoirs dominants et subalternes renvoie à ce que Fricker (2007) décrit comme une injustice épistémique, entendue comme l'exclusion systématique de certaines voix du champ légitime de la connaissance. Bien que formulé dans un cadre analytique anglo-saxon et non directement postcolonial, ce concept éclaire utilement les mécanismes de disqualification épistémique à l'œuvre dans les sociétés postcoloniales. Cette perspective, approfondie par Santos (2016) éclaire la manière dont la colonialité produit des régimes d'ignorance et d'invisibilité intellectuelle. Contrairement à Fricker, qui analyse l'injustice épistémique dans un cadre relationnel interpersonnel, Santos l'inscrit dans une logique structurelle et historique liée à la colonialité du pouvoir. Les deux approches sont ainsi complémentaires : elles convergent pour montrer comment certaines voix sont disqualifiées, l'une au niveau micro-interactionnel, l'autre au niveau macro-systémique. Ce qui engendre des *colonial subjects*, au sens de Mitova (2024), entendus comme des individus contraints d'adopter les cadres conceptuels du colonisateur, leurs propres modes de pensée ayant été disqualifiés comme irrationnels.

Le projet de liberté ou décolonisation épistémique – entendue comme la capacité de produire du savoir à partir de son propre lieu d'énonciation – apparaît dès lors comme un impératif : recentrer l'entreprise de la connaissance dans ses contextes géopolitiques et sociaux afin de surmonter l'oppression épistémique et de réhabiliter la pluralité des manières de connaître. La résilience épistémique, comprise ici comme la capacité des chercheurs et des institutions à transformer les contraintes héritées de la domination en ressources critiques, vise précisément cette réappropriation du pouvoir de savoir. Elle consiste à convertir les héritages épistémiques de la colonialité en occasions de création, en ancrant la recherche dans le lieu d'énonciation du chercheur. Celui-ci, surtout dans le contexte du Sud, est appelé à rompre avec la logique d'auto-négation pour valoriser les savoirs endogènes et s'engager dans une démarche de justice cognitive. Produire du savoir devient alors un acte de résistance : non pas seulement décrire le monde, mais contribuer à le décoloniser.

Des pratiques de marginalisation épistémique similaires ont été largement documentés dans les contextes politiques africains, où la sous-évaluation des rationalités endogènes façonne à la fois la gouvernance de l'État et la production de connaissances (Moumouni et Gazibo, 2024). Cette responsabilité exige des chercheurs du Sud qu'ils produisent des connaissances rigoureuses tout en restant fidèles à leurs réalités historiques et culturelles. Comme le rappelait Fanon (2019, p. 221), « l'homme colonisé qui écrit pour son peuple, quand il utilise le passé, doit le faire dans l'intention d'ouvrir l'avenir, d'inviter à l'action, de fonder l'espoir ». Cette approche s'inscrit ici dans la continuité de la Théorie critique de l'École de Francfort (Horkheimer, 2002 ; Adorno, 1969 ; Cusset et Haber, 2002) pour laquelle la connaissance n'a de sens que par sa portée émancipatrice. Comme l'avaient formulé ces penseurs, la science ne peut se limiter à expliquer le monde : elle doit contribuer à le transformer, en dévoilant les mécanismes de domination et en restituant aux sujets leur puissance d'agir. C'est dans ce prolongement que Dussel (2009) situe la pensée décoloniale : il réaffirme la vocation critique du savoir en l'orientant vers la libération des peuples marginalisés par la modernité coloniale. Le savoir théorique, souligne-t-il, doit permettre aux victimes de l'oppression de prendre conscience de leur état de négation et de développer une « conscience critico-quotidienne éclairée » (Saint-Georges, 2016, p. 288). Ainsi, la Théorie critique, prolongée et élargie par les épistémologies du Sud et la pensée décoloniale,

trouve des points d'actualisation dans une partie des recherches contemporaines du Sud global, où s'esquisse la possibilité d'une science véritablement émancipatrice, indissociable de la praxis et engagée dans la transformation du réel. Cette articulation appelle toutefois à reconnaître les limites du dialogue entre Théorie critique et pensée décoloniale. La raison transmoderne ne constitue pas une simple succession de la raison émancipatrice frankfurtienne, mais s'en distingue en contestant son universalisme. Ces divergences sont centrales et méritent d'être explicitées pour éviter tout rapprochement trop rapide entre les critiques rationalistes européennes et les critiques décoloniales.

2. L'impossible neutralité axiologique

Cette situation invite à interroger une conception largement répandue du principe de neutralité axiologique. En réalité, ce principe hérité de Weber (1993) ne s'oppose pas à l'adhésion des chercheurs à certaines valeurs ni à leur engagement dans l'espace public ; il exige plutôt une intégrité intellectuelle fondée sur la conscience réflexive des effets de la subjectivité dans l'analyse scientifique. Toutefois, sans nier l'apport du positivisme à la construction de la connaissance, il faut reconnaître les présupposés idéologiques de son interprétation dominante : en érigeant la neutralité en dogme, le positivisme a transformé un idéal méthodologique en critère exclusif de légitimité scientifique. Ce dogmatisme a contribué, selon (Pfefferkorn, 2014, p. 87), à détacher la science de ses conditions sociales, produisant une communauté d'intellectuels considérés comme sans attaches et parfois réduite à une simple apologie du juste milieu, ce qui renforce l'illusion de neutralité que critique cette section. Le désengagement illusoire, présenté comme gage d'objectivité, a conduit à un cloisonnement de la recherche et à un désengagement de la pensée scientifique. Il importe donc comprendre comment cette illusion de neutralité fonctionne comme un mécanisme de la colonialité dans les pratiques de recherche contemporaines.

Le chercheur du Sud, conscient de la vocation émancipatrice de la science, doit se distancier de cette conception réductrice de la neutralité qui confond objectivité et indifférence. L'objectivité scientifique ne peut signifier retrait moral ou politique : elle implique au contraire de rendre explicites les valeurs et les partis pris qui orientent la production du savoir, au service d'une véritable décolonisation épistémique. Toute production scientifique est socialement située et il est « impossible de parler […] de "connaissance désintéressée", détachée de toute portée pratique » (Cusset et Haber, 2002, p. 27). Cette idée trouve un écho particulier chez Bourdieu, qui invite les chercheurs à une réflexivité critique leur permettant de reconnaître les conditions sociales de production de leur savoir et de comprendre comment leurs positions, valeurs et intérêts influencent leur travail scientifique. D'où son appel à dépasser « la frontière sacrée […] entre le scholarship et le commitment », en faveur d'un savoir à la fois rigoureux et engagé, conciliant intégrité intellectuelle et responsabilité sociale (Bourdieu, 2001, p. 40).

C'est précisément ce dépassement qu'opère la Théorie critique issue de l'École de Francfort. Horkheimer et Adorno (1972) ont montré que la prétendue objectivité de la science moderne dissimule des rapports de pouvoir enracinés dans les structures économiques et politiques du capitalisme. La connaissance, loin d'être neutre, participe à la reproduction de l'ordre établi. La raison instrumentale contribue à la légitimation des inégalités sociales et épistémiques (Fraser, 1989 ; Honneth, 1996) alors que la neutralité supposée des dispositifs

techniques masque leur inscription dans des logiques de domination (Feenberg, 2010). Autant dire que la science est un champ traversé par des intérêts, des valeurs et des rapports de pouvoir. Horkheimer (Horkheimer, 1974, p. 27) résume cette tension avec justesse : « le savant et la science étant intégrés à l'appareil social, les résultats positifs du travail scientifique sont un facteur d'auto-conservation et de reproduction permanente de l'ordre établi ». D'où le plaidoyer frankfurtien pour une raison émancipatrice, capable d'articuler connaissance et transformation sociale.

La pensée décoloniale radicalise cette critique en y intégrant une perspective historique et géopolitique. Si la Théorie critique a mis au jour la domination exercée par la raison instrumentale et la marchandisation du savoir, la pensée décoloniale en révèle la matrice coloniale – fondée sur la hiérarchisation raciale et culturelle des formes de rationalité. La *coloniality of power* s'est avérée plus durable que le colonialisme lui-même, structurant encore l'économie, la culture et la production scientifique mondiales (Quijano, 2000). La modernité occidentale a imposé ses propres catégories – *development*, *progress*, *universality* – comme normes de la connaissance, marginalisant les autres traditions intellectuelles. D'où ce que Dussel (Dussel, 1992, 2009) identifie comme le « côté obscur de la modernité », c'est-à-dire la logique d'exclusion de l'Autre et la négation de la simultanéité des épistémè.

Si la théorie critique a appelé à une raison émancipatrice capable de dévoiler les structures de domination, la pensée décoloniale ne s'y substitue pas : elle en propose un prolongement en replaçant cette visée dans une perspective transmoderne ancrée dans les expériences et traditions intellectuelles du Sud. Plutôt qu'un remplacement, il s'agit d'un déplacement du lieu d'énonciation : la raison transmoderne revendique la pluralité des rationalités et réinscrit le projet critique dans un horizon dialogique fondé sur la reconnaissance mutuelle des épistémès, tel que le formule Mignolo (2002). Ainsi, la pensée décoloniale prolonge et déplace la critique : elle en conserve la visée émancipatrice, mais la situe depuis les marges, au sein des peuples et savoirs historiquement exclus. Le projet de décolonisation du savoir rejoint alors celui d'une science critique et réflexive : non plus parler *sur* les subalternes, mais penser *avec* eux, dans un horizon de justice cognitive et de pluralité épistémique. Ces réflexions sur l'impossible neutralité de la science trouvent une résonance particulière dans le contexte haïtien, où les discours publics sur la mémoire de l'esclavage illustrent à la fois la persistance des cadres coloniaux et les possibilités d'une résistance épistémique.

3. L'expérience de recherche en Haïti : mémoire glorieuse, racines africaines et engagement du chercheur

La persistance de la colonialité du savoir se manifeste avec acuité dans les pratiques patrimoniales et communicationnelles entourant la mémoire de l'esclavage en Haïti. Bien que la Révolution haïtienne ait constitué la première rupture radicale avec l'ordre colonial moderne, la patrimonialisation de cette mémoire demeure traversée par des cadres discursifs et normatifs produits ailleurs. Entre dépendance épistémique, silence institutionnel et résistances culturelles, la mémoire haïtienne oscille entre héroïsation du passé et effacement de la souffrance. Ce jeu de tensions révèle les défis d'une réappropriation endogène du récit historique et d'une refondation éthique du savoir.

3.1. Colonialité et dépendance épistémique

L'expérience haïtienne constitue un terrain d'observation privilégié pour analyser la persistance de la colonialité du savoir dans les pratiques communicationnelles et patrimoniales liées à la mémoire de l'esclavage. Depuis le lancement, à l'initiative conjointe d'Haïti et du Bénin, du projet « La Route de l'esclave » de l'UNESCO en 1994, le pays vit une situation paradoxale : symbole de la première rupture radicale avec l'ordre colonial et racial moderne, il demeure pourtant inscrit dans des cadres normatifs et discursifs largement façonnés à l'extérieur.

Le patrimoine né de la traite négrière et de l'esclavage est à la fois matériel et immatériel. C'est un patrimoine de l'humanité, qui peut devenir un vecteur de réconciliation, d'éducation et de développement. Préserver et sauvegarder ce patrimoine ne fait pas seulement partie du devoir de mémoire, mais aussi de la responsabilité politique et de l'engagement citoyen de chacun (UNESCO, 2014). Cette perspective universaliste a stimulé la multiplication des recherches, programmes et événements consacrés à la patrimonialisation de cette mémoire, désormais érigée en enjeu scientifique, culturel et politique majeur. Le projet Route de l'esclave, qui vise à promouvoir la préservation, la gestion et la valorisation du patrimoine culturel matériel et immatériel issu de cette histoire (UNESCO, 2018, p. 17), s'inscrit pleinement dans cette logique de reconnaissance universelle. Dans sa version réactualisée, Route des personnes mises en esclavage (UNESCO, 2024), l'organisation appelle à « déracialiser notre vision et à décoloniser nos imaginaires du monde », en interrogeant les inégalités structurelles héritées de la traite négrière. Ces logiques globales de patrimonialisation rejoignent ce que Smith (2009) désigne comme *Authorized Heritage Discourse* – un récit institutionnel qui impose une vision dominante du patrimoine, privilégiant les cadres experts, la monumentalité et les valeurs universelles au détriment des mémoires locales et subalternes. Harrison (2013) souligne, dans la même veine, que le patrimoine n'est jamais neutre : il constitue un espace de luttes symboliques où s'affrontent divers régimes de mémoire et des formes concurrentes de légitimité.

Une observation majeure issue de nos recherches sur les pratiques communicationnelles entourant cette patrimonialisation en Haïti met en évidence un décalage profond entre les orientations internationales et les représentations locales. Les institutions nationales privilégient une mémoire héroïque et triomphante – centrée sur les fortifications, les batailles et les figures militaires de l'indépendance – au détriment d'une mémoire douloureuse, intime et victimaire, liée à la condition servile et aux résistances quotidiennes des esclaves. Comme le souligne Augustin (2020, p. 460), la mémoire de l'esclavage reste marginale dans la conscience collective haïtienne, dominée par l'exaltation de la révolution.

Cette orientation mémorielle ne traduit pas un rejet explicite de la démarche de l'UNESCO, mais plutôt l'absence d'un discours national articulé sur la mémoire des victimes, laissant les cadres internationaux combler ce vide symbolique. Trois dynamiques interdépendantes contribuent à cette situation : une tradition intellectuelle de glorification héroïque, héritée des premières élites post-indépendance soucieuses de légitimer la nation par la grandeur des ancêtres ; une absence de politique culturelle cohérente et durable, accentuée par la dépendance structurelle aux financements et aux agendas internationaux ; une faible coordination interinstitutionnelle, notamment entre les organismes du ministère de la Culture, qui fragmente la parole publique et empêche l'élaboration d'une politique mémorielle intégrée.

Ainsi, la patrimonialisation de la mémoire de l'esclavage en Haïti se situe à la croisée de deux logiques : une universalisation du discours portée par les institutions internationales et un repli national sur une mémoire héroïque, où la souffrance des esclavisés demeure reléguée à la marge du récit collectif.

3.2. Cas de l'absence de discours officiel sur la mémoire de l'esclavage

L'analyse des publications de l'ISPAN (2009 – 2023) révèle en ce sens une surreprésentation marquée des monuments défensifs et des fortifications post-indépendance – Citadelle Laferrière, Fort Jacques, Fort Drouet, entre autres – symboles d'une mémoire glorieuse, au détriment des habitations coloniales et des sites liés à la vie et à la résistance des esclaves. Sur plus d'une centaine de sites recensés, seuls deux concernent directement la période esclavagiste. Cette hiérarchie patrimoniale matérialise une épistémologie de l'oubli, où la célébration de la liberté efface la souffrance. Les discours institutionnels confortent cette orientation. Les *Bulletins de l'ISPAN* mettent en avant les prouesses architecturales des ingénieurs et la grandeur des héros révolutionnaires, sans mentionner la main-d'œuvre servile à l'origine de ces constructions. La mémoire des esclaves y est réduite à une présence fantomatique, sans reconnaissance de leur humanité ni de leur contribution à la formation du patrimoine national.

Cette situation ne résulte pas d'une opposition à la perspective de l'UNESCO – qui, au contraire, met l'accent sur la mémoire des victimes – mais d'une quasi-absence de discours officiel national sur cet aspect de la mémoire. Entendons par discours officiel non pas les initiatives ponctuelles portées par des organismes internationaux ou par quelques institutions culturelles (commémorations UNESCO, Journées du patrimoine, musées régionaux), mais bien une prise de position structurée, continue et explicitement formulée par l'État haïtien ou par ses principales institutions publiques. Or, en Haïti, la mémoire de l'esclavage ne s'inscrit dans aucun cadre narratif national cohérent : faute de politique culturelle et mémorielle assumée, les institutions publiques laissent le soin aux organisations internationales d'en définir les contours. Ainsi, les représentations locales continuent de privilégier la mémoire héroïque et triomphante de l'indépendance, tandis que les discours sur la douleur, la servitude et la réparation proviennent presque exclusivement de l'étranger, notamment de l'UNESCO, du système onusien et des universités du Nord.

Ce déséquilibre discursif exprime une forme de dépendance épistémique : non pas une adoption fidèle des cadres extérieurs, mais une vacance de la parole nationale qui conduit à une appropriation partielle et souvent superficielle des concepts produits ailleurs. En l'absence de réflexion endogène, les catégories internationales – patrimoine mondial, mémoire universelle, devoir de mémoire – s'imposent comme des cadres de légitimation sans véritable appropriation locale.

Cette dépendance s'enracine dans l'histoire intellectuelle du pays. Dès le XIX^{e} siècle, des penseurs comme Firmin (1885), Janvier (1883) et Price (2012) ont cherché à prouver la « civilisation » d'Haïti selon les critères occidentaux. Cette quête d'acceptation a conduit à refouler les racines africaines et à reléguer la mémoire de l'esclavage au rang d'un passé

honteux. Toute l'élite d'Haïti s'acharne à fournir la preuve de la non-barbarie du peuple haïtien (Hurbon, 1988), reproduisant ainsi la logique du regard colonial.

3.3. Entre mutisme et braconnage culturels

Au cœur de ces pratiques aliénantes, la société haïtienne ne demeure pas passive. Ses pratiques témoignent d'un « braconnage culturel » (de Certeau, 2010), entendons par là cette pratique qui consiste à s'approprier des éléments de la culture et du discours dominants pour les réinterpréter et les utiliser à sa manière. Cette dynamique rejoint les réflexions de Hall (1919) sur les tensions entre appropriation, résistance et réinvention du patrimoine dans les sociétés postcoloniales. La mémoire n'est pas un simple héritage à transmettre, mais un champ de négociation identitaire où les communautés redéfinissent sans cesse les récits dominants.

Même si le discours public dominant ne s'exprime pas explicitement sur la mémoire de l'esclavage, celle-ci persiste dans les rituels, le vodou, la musique et l'oralité, où la souffrance se transforme en force de vie et en affirmation identitaire. Le Bureau National d'Ethnologie (BNE) illustre cette dynamique : ses initiatives, bien qu'institutionnelles, relèvent davantage d'un travail patrimonial spécialisé que d'un véritable discours officiel de l'État. En valorisant les racines africaines à travers les cultes vodou et des lieux sacrés tels que Lakou Souvnans ou le bassin Saint-Jacques, le BNE inscrit la mémoire de l'esclavage dans une culture vivante, où les symboles religieux deviennent des vecteurs de mémoire et de résistance. Comme l'a confié un cadre du BNE, « les objets culturels associés au vodou mettent en évidence les traitements subis autrefois par les esclaves […]. Parler du vodou, c'est aborder directement la question de l'esclavage ».

Des tensions comparables entre les réappropriations populaires de la mémoire et les silences institutionnels ont également été observées dans le contexte patrimonial de l'Afrique de l'Ouest, où les communautés réinterprètent les cadres dominants afin de retrouver leur autonomie épistémique (Moumouni, 2024). Cette réappropriation populaire, issue du bas, réintroduit la mémoire des victimes à travers les pratiques culturelles plutôt qu'à travers les monuments de pierre. Elle redonne une voix aux invisibilisés, tout en révélant l'absence d'un cadre narratif réellement articulé par l'État. Pour autant, cette absence ne signifie pas inexistence totale : il existe bien un discours mémoriel dispersé, porté par des initiatives locales ou patrimoniales, mais celui-ci ne s'est pas encore consolidé en un récit public cohérent. Cette situation nourrit un malaise collectif : les tentatives de conciliation échouent en raison de la douleur non reconnue et du manque de politique culturelle de réparation. L'antagonisme entre mémoire héroïque et mémoire victimaire persiste – la première renforce la cohésion nationale, tandis que la seconde, faute d'être pleinement reconnue, demeure confinée aux marges du discours public. L'UNESCO, en plaçant la mémoire des victimes au cœur de ses programmes, invite à une relecture éthique de l'histoire. Haïti, pour sa part, n'a pas encore produit un cadre narratif équivalent : ce décalage crée un vide symbolique que viennent combler des récits extérieurs.

4. Justice cognitive et résilience épistémique : vers une science réparatrice

Dans ce contexte de silence institutionnel et de dépendance épistémique, le rôle des chercheur.e.s revêt une portée à la fois politique et éthique. Sa mission ne consiste pas seulement à documenter, mais à décoloniser la patrimonialisation de la mémoire de l'esclavage : interroger les cadres interprétatifs dominants, rompre avec la reproduction mécanique des modèles institutionnels et reconstruire une parole nationale capable d'articuler mémoire, savoir et justice.

Une patrimonialisation naïve – c'est-à-dire détachée d'une réflexion critique sur les rapports de pouvoir qui la structurent – court le risque de transformer la mémoire de l'esclave en simple décor identitaire, mis au service d'intérêts économiques, notamment touristiques. En esthétisant les traces du passé ou en les figeant dans des dispositifs muséographiques standardisés, on reconduit silencieusement les logiques de domination que l'on prétend dépasser. Le chercheur doit donc résister à cette neutralisation symbolique du passé, en assumant la responsabilité de rendre visibles les voix étouffées, les savoirs vernaculaires et les blessures collectives refoulées.

L'œuvre de Jean Price-Mars (2009) en constitue l'exemple fondateur. À travers son fameux : *« Soyons nous-mêmes le plus que possible »*, il a posé les bases d'une épistémologie enracinée, reconnaissant la valeur des savoirs populaires, des traditions africaines et des spiritualités créoles. Par cette posture, il formulait déjà une éthique de la justice cognitive, où la co-construction du savoir devient à la fois un acte de réparation symbolique et une affirmation de dignité collective. L'engagement scientifique, loin de contredire la rigueur méthodologique, en élargit la portée : il appelle à une science située, consciente de ses ancrages historiques, linguistiques et politiques et à une communication patrimoniale inclusive capable de relier les différentes mémoires – celle de la fierté révolutionnaire et celle de la douleur servile. Une telle démarche exige une vigilance épistémique constante afin d'éviter que les pratiques de valorisation patrimoniale ne deviennent des instruments d'amnésie politique ou d'homogénéisation culturelle.

Cela étant, l'expérience haïtienne ne se réduit pas à une tension entre dépendance et résistance : elle incarne le défi d'une réappropriation critique de la mémoire et du savoir, portée par la recherche, l'enseignement et la communication publique. En conjuguant la pensée décoloniale et la théorie critique, elle s'inscrit dans une double exigence : dénoncer les structures de domination qui hiérarchisent les savoirs et reconstruire les conditions d'une connaissance véritablement émancipatrice. Loin de se limiter à une posture contestataire, cette articulation ouvre un espace normatif pour une pédagogie régénératrice et réparatrice (Damus, 2023), où le savoir devient acte d'émancipation et la mémoire, levier de justice et de transformation collective.

Dans une telle perspective, la justice cognitive, telle que la conçoit Visvanathan *(2009)*, remet en cause les modèles rationalistes – y compris ceux issus de la tradition habermassienne – en leur opposant une pluralité d'épistémologies situées. Elle reconnaît la légitimité des traditions intellectuelles non occidentales et implique une transformation profonde de la posture scientifique, fondée sur la réciprocité, la co-construction et la responsabilité partagée. Dans ce cadre, la réflexivité devient un devoir éthique. Il s'agit de plaider pour une épistémologie du lien, attentive aux ancrages sociaux et culturels de la connaissance, et consciente de ses

implications politiques. Cette conception trouve un écho direct dans les travaux de Smith *(2021)*, qui défend une décolonisation des méthodologies à travers l'engagement éthique du chercheur auprès des communautés concernées. Elle croise également l'appel à la situated knowledge et à la réflexivité critique (Harding, 2010 ; Fine, 1998), plutôt qu'une prétendue neutralité illusoire.

En conclusion, on peut prendre parti en faveur d'une résilience épistémique qui prolonge l'éthique de la justice cognitive en la traduisant concrètement dans les pratiques de recherche, de formation et d'institutionnalisation. Il s'agit d'une réponse active à la hiérarchie cognitive héritée due à la colonialité, mais aussi d'une entreprise de reconstruction du sens et du pouvoir d'agir du chercheur dans un monde marqué par la dépendance épistémique. En alliant lucidité critique et créativité, cette résilience vise à réencastrer les savoirs dans leurs contextes d'énonciation, à bâtir des espaces autonomes de validation et à redéfinir la rigueur scientifique à partir des réalités du Sud, tout en dialoguant avec les autres rationalités du monde.

Cette posture ne constitue pas un simple ajustement aux contraintes héritées ; elle représente une résistance transformatrice, un acte de refondation éthique du rapport au savoir. Elle engage le chercheur à dépasser la fausse opposition entre objectivité et engagement, en conjuguant raison critique et responsabilité sociale, rigueur méthodologique et ancrage contextuel. Ainsi comprise, la justice cognitive se présente comme un horizon de convergence entre deux traditions critiques majeures :d'une part, la rationalité émancipatrice héritée de la Théorie critique de Francfort, qui vise à dévoiler les rapports de domination inscrits dans la production du savoir et à faire de la connaissance un levier d'émancipation humaine et, d'autre part, la pensée décoloniale, qui élargit cette critique en y intégrant la pluriversalité des rationalités et la reconnaissance des épistémologies situées issues des Suds. De cette rencontre émerge une vision du savoir à la fois émancipatrice et plurielle, où vérité, justice et pluralité cessent d'être en tension pour devenir les fondements d'une même éthique de la connaissance. La justice cognitive peut être envisagée comme un espace de dialogue – parfois conflictuel – entre la critique frankfurtienne et la pensée décoloniale, plutôt que comme une synthèse déjà achevée. Elle ouvre un lieu de confrontation féconde où raison critique, pluriversalité et reconnaissance des épistémologies situées se répondent sans nécessairement se confondre. Dans cette perspective, elle ne vise pas à unifier ces traditions, mais à créer les conditions d'un cadre éthique commun capable de replacer l'humain – dans sa diversité, sa mémoire et son historicité – au cœur de la production du savoir. Autrement dit, "penser à partir du Sud, ce n'est pas se retirer du monde, mais, pour reprendre Santos (2016, p. 21), reformuler l'universalité à partir de la pluralité et du dialogue des savoirs". Il s'agit alors de faire de la connaissance non plus un instrument de domination, mais un espace de réparation, de solidarité et de co-construction. La résilience épistémique du chercheur dans un contexte de colonialité devient ainsi l'une des expressions les plus concrètes de cette justice cognitive, là où la raison critique rencontre enfin la raison pluriverselle pour ouvrir la voie à une science véritablement réparatrice.

Bibliographie

Adorno, T. W. (1969). Du rapport entre la théorie et l'empirie en sociologie. *L'Homme et la société*, *13*(1), 127-133. https://doi.org/10.3406/homso.1969.1231

Augustin, J. R. (2020). L'esclavage en Haïti: entrecroisement des mémoires et enjeux de la patrimonialisation. Presses de l'Université Laval.

Bhambra, G. K. (2021). Colonial global economy: towards a theoretical reorientation of political economy. *Review of International Political Economy*, *28*(2), 307-322. https://doi.org/10.1080/09692290.2020.1830831

Bourdieu, P. (2001). Pour un savoir engagé. Dans *Contre-feux 2*. Raisons d'agir.

Connell, R. (2007). Southern theory: the global dynamics of knowledge in social science. Polity.

Cusset, Y. et Haber, S. (2002). *Le vocabulaire de l'école de Francfort*. Ellipses.

Damus, O. (2020). Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud. https://hal.science/hal-02937251

Damus, O. (2023). La pédagogie régénératrice et réparatrice. *Anthropologie des savoirs des Suds*, (1), 7-29. https://doi.org/10.17118/11143/20529

de Certeau, M. (2010). L'invention du quotidien, 1: Arts de faire. Gallimard.

Dussel, E. (1992). The invention of the Americas. Eclipse of "the Other" and the Myth of Modernity. Continuum.

Dussel, E. (2009). Pour un dialogue mondial entre traditions philosophiques. *Cahiers des Amériques latines*, (62), 111-127. https://doi.org/10.4000/cal.1619

Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Seuil.

Fanon, F. (2019). *Les damnés de la terre*. La Découverte.

Feenberg, A. (2010). *Transforming technology: a critical theory revisited* (Im Kolophon: 2010). Oxford Univ. Press.

Fine, M. (dir.). (1998). Working the Hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research. Dans *Handbook of qualitative research* (Nachdr.). Sage Publ.

Firmin, J.-A. (1885). De l'égalité des races humaines: anthropologie positive. Mémoire d'encrier.

Fraser, N. (1989). Unruly practices: power, discourse, and gender in contemporary social theory. University of Minnesota Press.

Fricker, M. (2007). Epistemic injustice: power and the ethics of knowing. Oxford University Press.

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). https://doi.org/10.5070/T411000004

Hall, S. (1919). Whose Heritage ? Un-settling 'The Heritage', Re-imagining the Post-nation. Dans *Whose Heritage ?* Routledge.

Harding, S. G. (2010). Whose science ? Whose knowledge ? thinking from women's lives. Cornell University Press.

Harrison, R. (2013). *Heritage: critical approaches*. Routledge.

Honneth, A. (1996). The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts (1st MIT Press ed). MIT Press.

Horkheimer, M. (1974). *Théorie traditionnelle et théorie critique* (Neuaufl.). Gallimard.

Horkheimer, M. (2002). *Critical theory* (traduit par M. J. O'Connell). Continuum.

Horkheimer, M. et Adorno, T. W. (1972). *Dialectic of Enlightenment* (traduit par J. Cumming). Herder and Herder.

Hurbon, L. (1988). *Le barbare imaginaire*. Éditions du Cerf.

Janvier, L. J. (1883). La république d'Haïti et ses visiteurs (1840-1882): réponse à m. Victor Cochinat (de la Petite presse) et à quelques autres écrivains. Marpon et Flammarion.

Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, *21*(2-3), 240-270. https://doi.org/10.1080/09502380601162548

Mignolo, W. (2002). The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *The South Atlantic Quarterly*, *101*(1), 57-96.

Mignolo, W. et Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822371779

Mitova, V. (2024). Can theorising epistemic injustice help us decolonise ? *Inquiry*, 1-18. https://doi.org/10.1080/0020174X.2024.2327489

Moumouni, C. (2024). De l'émergence importée à l'émergence endogène en Afrique : la nécessité d'un changement de paradigme. Dans *Penser les impensés de l'émergence en Afrique* (vol. 1-1 ressource en ligne (xvi, 173 pages) : illustrations, p. 162-171). Presses de l'Université du Québec. http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=9cff687a-6cbe-4564-a3fe-d80993e378f0

Moumouni, C. et Gazibo, M. (2024). *Penser les impensés de l'émergence en Afrique* (vol. 1-1 ressource en ligne (xvi, 173 pages) : illustrations). Presses de l'Université du Québec. http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=9cff687a-6cbe-4564-a3fe-d80993e378f0

Ndlovu-Gatsheni, S. (2016). *The decolonial Mandela. Peace, justice and the politics of life* (1re éd.). Berghahn Books. https://doi.org/10.3167/9781785331183

Ndlovu-Gatsheni, S. (2018). *Epistemic freedom in Africa: deprovincialization and decolonization*. Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group.

Pfefferkorn, R. (2014). L'impossible neutralité axiologique. Wertfreiheit et engagement dans les sciences sociales. *Raison présente*, *191*(3), 85-96. https://doi.org/10.3917/rpre.191.0085

Piron, F. (2017). Méditation haïtienne: Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés*, *49*(1), 33-60. https://doi.org/10.7202/1042805ar

Piron, F. (2018). L'amoralité du positivisme institutionnel. Dans *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (Éditions science et bien commun). Éditions science et bien commun. https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/chapter/piron/

Price, H. (2012). De la réhabilitation de la race noire par la République d'Haïti. Les Éditions Fardin.

Price-Mars, J. (2009). Ainsi parla l'oncle suivi de revisiter l'oncle. Mémoire d'encrier.

Quijano, A. (2000). Coloniality of power and eurocentrism in latin America. *International Sociology*, *15*(2), 215-232. https://doi.org/10.1177/0268580900015002005

Saint-Georges, B. (2016). L'Éthique de la libération d'Enrique Dussel. Penser l'altérité et l'utopie à partir du contexte latino-américain. Éditions internationales.

Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634876

Smith, L. (2009). *Uses of heritage* (Reprinted).

Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples* (Third edition). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350225282

Thiong'o, N. wa. (1986). Decolonising the mind: the politics of language in African literature. Currey [u.a.].

Tlostanova, M. (2015). Can the post-Soviet think ? On coloniality of knowledge, external imperial and double colonial difference. *Intersections*, *1*(2). https://doi.org/10.17356/ieejsp.v1i2.38

Tsehaye, R. S. et Vieille-Grosjean, H. (2018). Colonialité et occidentalocentrisme : quels enjeux pour la production des savoirs ? *Recherches en éducation*, (32). https://doi.org/10.4000/ree.2323

UNESCO. (2014). La Route de l'esclave : 1994-2014. Le chemin parcouru. https://site.prix-fetkann.fr/wp-content/uploads/2014/12/Route-de-lesclave-UNESCO.pdf

UNESCO. (2018). *Héritages de l'esclavage: un guide pour les gestionnaires de sites et itinéraires de mémoire* -. Bibliothèque Numérique UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366348

UNESCO. (2024). *Les Routes des personnes mises en esclavage*. https://www.unesco.org/fr/routes-enslaved-peoples

Visvanathan, S. (2009). The search for cognitive justice |. *Knowledge in Question on Interrogating Knowledge and Questioning Science*. https://www.acu.ac.uk/the-acu-review/the-search-for-cognitive-justice/

Weber, M. (1993). Le savant et le politique. UGE.

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

Intégration des savoirs locaux en didactique du français : un regard critique sur les méthodes d'enseignement-apprentissage au Cameroun

Justine Fassi Siaheu

Mots-clés : savoirs locaux, décolonisation des savoirs, didactique du français, enseignement-apprentissage

Keywords : local knowledge, decolonization of knowledge, didactics of French, teaching and learning

Résumé

La présente étude projette un regard critique sur les méthodes d'enseignement-apprentissage et de lecture au premier cycle du secondaire au Cameroun en rapport avec l'intégration des savoirs locaux. À travers une analyse critique des contenus des programmes scolaires officiels du français langue 1ère et des pratiques enseignantes de la lecture, elle vise à mettre en lumière les dynamiques d'intégration (ou d'exclusion) des références culturelles endogènes dans les dispositifs didactiques. Combinant observation de terrain et analyse documentaire, l'étude a été menée dans un établissement d'enseignement secondaire situé à Yaoundé (Cameroun), en vue de comprendre comment les enseignants de français intègrent (ou non) les savoirs locaux dans leurs pratiques de lecture en regard de « l'approche interculturelle » préconisée par les programmes scolaires officiels. Les résultats de la recherche mettent en évidence une intégration encore marginale des savoirs locaux avec des tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain ainsi que des écarts considérables dans la mise en œuvre des dispositions curriculaires, malgré les injonctions curriculaires en faveur d'une approche pédagogique contextualisée. Ces écarts considérables témoignent du besoin de décolonisation des savoirs touchant aux questions de pédagogie, d'identité culturelle et d'efficacité des méthodes d'enseignement-apprentissage ainsi qu'à une didactique plus inclusive.

Abstract

This study takes a critical look at teaching, learning and reading methods in the first cycle of secondary school in Cameroon in relation to the integration of local knowledge. Through a critical analysis of the content of the official curricula for French as a first language and of teachers' reading practices, it aims to bring to light the dynamics of inclusion (or exclusion) of endogenous cultural references in didactic arrangements. Combining field observation and documentary analysis, the study was carried out in a secondary school in Yaoundé, Cameroon, in order to understand how teachers of French do or do not integrate local knowledge into their reading practices in light of the "intercultural approach" advocated by the official curricula. The findings highlight a still marginal integration of local knowledge, with tensions between pedagogical intentions and classroom realities as well as considerable gaps in the implementation of curricular provisions, despite curricular injunctions in favour of a contextualized pedagogical approach. These considerable gaps attest to the need to decolonize knowledge with respect to questions of pedagogy, cultural identity and the effectiveness of teaching and learning methods, and to move towards a more inclusive didactics.

Pour citer cet article

Fassi Siaheu, J. (2026). Intégration des savoirs locaux en didactique du français : un regard critique sur les méthodes d'enseignement-apprentissage au Cameroun . *RESUME, 1*(2), 121–136. https://doi.org/10.68181/41av8m98

© Justine Fassi Siaheu, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction

Le Cameroun, pays profondément marqué par une **diversité linguistique et ethnique**, devient un terreau riche pour la réflexion sur l'intégration des langues et des savoirs locaux dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, les apprenants camerounais arrivent à l'école avec un **bagage linguistique complexe** (Onana et al., 2010), notamment avec plus de **250 langues nationales** dont deux langues officielles (français et anglais) et des variétés linguistiques (**pidgin-english, camfranglais, etc.)**. Ce multilinguisme, loin d'être un obstacle, offre un **potentiel didactique et pédagogique de recherche** encore peu exploité. Voulant exploiter à bon escient ce potentiel **de recherche qu'offre le** multilinguisme camerounais, le présent article[1] entend analyser l'efficacité des pratiques pédagogiques et didactiques en regard de « l'approche interculturelle » préconisée par les programmes scolaires officiels. À travers une démarche méthodologique priorisant la recherche documentaire et l'observation de terrain, suivie d'une grille d'analyse construite à partir des principes de la didactique contextualisée (Blanchet et Chardenet, 2015), il met en lumière les écarts dans la mise en œuvre des dispositions curriculaires ainsi que les tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain. En revanche, il insiste sur le besoin d'intégration des savoirs locaux en didactique du français et de valorisation des méthodes pédagogiques contextualisées dans une perspective de décolonisation des savoirs (Quijano, 2013 ; Gordon Lewis, 2010), tout en reconnaissant les défis liés à un tel projet soutenu dans cet article ainsi que les limites des démarches méthodologiques priorisées.

1. Problématique

La vision eurocentrée du savoir présentée tend à dévaloriser les connaissances endogènes. Le domaine éducatif n'étant pas en reste ; les programmes scolaires demeurent calqués sur le modèle occidental et colonial ; ce qui influence également nos pratiques pédagogiques et didactiques. « Nos savoirs sont (…) fortement marqués par l'histoire coloniale ainsi que par le pouvoir qui a mis en marche les projets coloniaux » (Mignolo, 2011, p.68)

Malgré les textes et réformes visant à valoriser les savoirs locaux, leur intégration effective dans l'enseignement de la lecture au premier cycle de l'enseignement secondaire général reste limitée. Les pratiques pédagogiques actuelles, souvent peu contextualisées, peinent à refléter les réalités culturelles des élèves et à mobiliser les savoirs locaux dans les apprentissages. Quels sont les obstacles et les facteurs facilitateurs de ce processus ? Quelles recommandations pouvons-nous formuler pour que ces pratiques intègrent de manière plus tangible ces savoirs dans les programmes de français ? Ces interrogations s'ouvrent à une question fondamentale : Par quels mécanismes les méthodes d'enseignement actuelles intègrent-elles les savoirs locaux dans les programmes scolaires du 1er cycle de l'enseignement secondaire ? Nous formulons l'hypothèse centrale selon laquelle l'intégration des savoirs locaux dans les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture au premier cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun permettrait d'améliorer la

[1]Ce texte, présenté sous forme d'article, 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 préalablement 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 (2025).

motivation des élèves, la compréhension des textes et l'ancrage culturel des apprentissages, en comparaison avec les approches didactiques peu contextualisées actuellement en usage.

2. Clarification théorique et conceptuelle

Les principaux objets théoriques et conceptuels sur lesquels s'appuie cette recherche sont ceux des savoirs locaux et de la décolonisation des savoirs. Il convient alors de définir ces objets, en clarifiant leur sens dans l'approche d'intégration des savoirs locaux en didactique du français au Cameroun.

2.1. Savoirs locaux

Il n'est pas évident de définir de manière claire l'expression « savoirs locaux » ; ce, pour deux raisons principales : la première est la profusion de termes pour désigner la même réalité ; ce qui complexifie sa définition ; la deuxième étant l'étendue du champ d'application du terme « local ». L'ambiguïté sémantique est d'abord liée aux multiples désignations concurrentes qui ont précédé ou cohabité avec le terme « savoirs locaux ». Les expressions telles que savoirs traditionnels ou savoirs autochtones ont souvent été critiquées pour les connotations qu'elles véhiculent. Le terme « traditionnels », par exemple, est perçu comme péjoratif : il renverrait à une représentation de ces savoirs comme rudimentaires, peu cohérents ou dépourvus d'abstraction, comme le souligne Moussavou (2012, p. 50).

Savoirs locaux, savoirs autochtones, savoirs endogènes et savoirs traditionnels sont autant d'expressions qui caractérisent la même réalité. L'UNESCO (2024), dans le cadre de son programme sur les systèmes de savoirs locaux et autochtones (LINKS), définit ces savoirs comme des pratiques et croyances sociales et écologiques relatives aux relations des êtres vivants, y compris les personnes, entre eux et avec leur environnement. Reflet de l'identité des peuples, ils se retrouvent diffus à travers différents domaines de la vie : littérature, santé, sciences, environnement, etc. Malgré les textes de lois, conventions et autres textes référentiels, les savoirs locaux restent marginalisés et peu connus (Nyuykongi, 2025). À l'ère de la mondialisation et de l'arrimage du monde au numérique, la question de la vulgarisation de ces savoirs se pose de plus en plus avec acuité : « Qu'il s'agisse de la préservation, de la vulgarisation ou de l'exploitation commerciale des savoirs locaux, la divergence des points de vue est si manifeste qu'elle atteint même la définition de ce que l'on peut considérer comme « savoir local » (Nkoudou, 2015). Au Cameroun, pays à forte diversité linguistique et ethnique, la question de l'intégration des savoirs locaux dans les pratiques éducatives est au cœur des débats sur la contextualisation de l'enseignement. Les réformes curriculaires récentes ont pourtant introduit la notion d'« appropriation culturelle » et encouragent une prise en compte des réalités locales dans la construction des savoirs scolaires (MINESEC, 2023). Toutefois, dans la pratique, cette orientation semble rencontrer plusieurs obstacles.

Les savoirs locaux ou savoirs endogènes renvoient à l'ensemble des connaissances, pratiques, représentations et valeurs produites et transmises au sein d'une communauté donnée (Hountondji, 1994). Loin d'être opposés aux savoirs scientifiques, ils peuvent jouer un rôle complémentaire dans l'apprentissage, en permettant une meilleure contextualisation des savoirs scolaires (Ouane & Glanz, 2010). Les savoirs locaux ou autochtones désignent

l'ensemble des connaissances, compétences et visions du monde élaborées par des communautés à travers une interaction continue avec leur environnement naturel et culturel, souvent transmise de génération en génération (Nakashima, 2017). Dans le même esprit, Warren (1993) souligne que ces savoirs correspondent à un système de connaissances construit localement, fondé sur l'expérience accumulée, l'observation, et l'interprétation de l'environnement au sein d'un cadre culturel spécifique.

Il est donc essentiel de reconnaître la valeur réelle des savoirs locaux. La Conférence de Rio en 1992 a reconnu l'importance des savoirs locaux, proposant leur intégration dans les programmes scolaires pour un développement durable. Kéré (2023) rappelle un ensemble d'initiatives entreprises en vue de valoriser les savoir locaux. Il s'agit de la conférence de Nagoya (au Japon en 2010) qui reconnaitra un statut juridique des savoirs locaux en leur attribuant la même valeur que les savoirs dits scientifiques et de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel tenue en 2003.

L'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement, notamment dans la didactique du français, constitue un levier pédagogique puissant pour rendre les apprentissages plus significatifs, ancrés dans la réalité culturelle des apprenants. En lecture, cette perspective permet de travailler la compréhension écrite à partir de contenus qui ont du sens pour les élèves, car liés à leur environnement social, culturel et linguistique.

2.2. Décolonisation des savoirs

La décolonisation des savoirs s'impose aujourd'hui comme une démarche théorique, épistémologique et politique pour repenser en profondeur les systèmes éducatifs et y intégrer les savoirs autochtones. Selon Iveković (2012), cette entreprise ne se limite pas au champ académique ou intellectuel : elle s'inscrit dans un processus à long terme, aux implications multiples — sociales, politiques, économiques et historiques. Décoloniser les savoirs, c'est interroger les fondements mêmes de ce qui est considéré comme légitime ou universel, en remettant en cause les héritages coloniaux dans la production et la transmission des connaissances.

Anibal Quijano (2000) déclare ainsi :

> « Toutes les expériences, histoires, ressources et tous les produits culturels se sont retrouvés dans un ordre culturel mondial tournant autour de l'hégémonie européenne ou occidentale. L'Europe sur le nouveau modèle de puissance mondiale concentre sous sa domination toutes les formes de contrôle de la subjectivité, de la culture, et surtout du savoir et de la production du savoir. Au cours de ce processus, les colonisateurs… ont réprimé autant que possible les formes colonisées de production de savoir, les modèles de production de sens, leur univers symbolique, le modèle d'expression et d'objectivation et de subjectivité. »

Dans cette perspective, la décolonisation passe par des actes de désobéissance épistémique et de déconstruction des paradigmes dominants, par une désorientation volontaire face aux repères traditionnels de la pensée occidentale et par une provincialisation de l'Europe, c'est-à-dire une relativisation de son rôle central dans l'histoire des savoirs (Mbon-

da, 2019). Il s'agit alors de favoriser un véritable décentrement et une circulation équitable des savoirs, en valorisant ceux issus des cultures marginalisées ou non occidentales.

Somme toute, cette démarche offre un socle théorique solide pour plaider en faveur de l'intégration des savoirs locaux dans les programmes scolaires. Elle permet non seulement de redonner une légitimité aux connaissances autochtones longtemps exclues du champ scolaire, mais aussi de proposer une éducation plus ancrée dans les réalités culturelles des apprenants. En ce sens, la décolonisation des savoirs ne constitue pas uniquement une critique du passé, mais surtout une voie vers une transformation positive et inclusive de l'offre éducative, en accord avec les cultures locales et les contextes sociaux spécifiques.

2.3. Approche d'enseignement contextualisée

L'approche contextualisée, telle que formulée par Blanchet et Chardenet (2011), repose sur le principe que tout enseignement, en particulier celui des langues et des cultures, doit être adapté aux réalités sociales, culturelles, linguistiques et institutionnelles du contexte dans lequel il s'inscrit. Contrairement à l'approche décontextualisée qui applique des modèles pédagogiques standardisés sans tenir compte des environnements locaux, l'approche contextualisée considère que les pratiques éducatives ne peuvent être efficaces que si elles tiennent compte des savoirs, des représentations, des besoins, des contraintes et des dynamiques propres aux apprenants et à leur environnement.

Suivant ce cadre théorique, les pratiques d'enseignement-apprentissage doivent être conçues en fonction du contexte sociolinguistique, culturel et éducatif dans lequel elles s'inscrivent. Elle s'oppose à une vision universaliste et décontextualisée de la pédagogie qui impose des normes externes, souvent issues de paradigmes eurocentrés (Blanchet & Chardenet, 2011). Dans cette perspective, le contexte peut être considéré comme un facteur déterminant dans la construction des pratiques langagières, des représentations et des rapports au savoir. L'objectif de l'approche contextualisée est de favoriser une didactique « ouverte » et « située », qui respecte les spécificités locales tout en permettant un accès critique aux normes institutionnelles. En transposant la pensée de Blanchet et Chardenet (2011) au contexte de l'enseignement-apprentissage, il semble plus pertinent de développer des pratiques de lecture fondées sur des savoirs locaux dans toute leur diversité et leur richesse. Cela renforcerait non seulement l'efficacité de l'apprentissage, mais également la légitimité culturelle de l'élève.

3. Démarche méthodologique

Notre étude adopte une démarche qualitative combinant observation de terrain et analyse documentaire. Elle facilite la collecte d'informations permettant de comprendre comment les enseignants de français intègrent (ou non) les savoirs locaux dans leurs pratiques de lecture dans l'optique de « l'approche interculturelle » préconisée par les programmes scolaires.

3.1. Terrain de l'étude

Le terrain retenu est un établissement public secondaire du Cameroun (Lycée de Tsinga), situé précisément dans la ville de Yaoundé au sein duquel une classe de 5e a été suivie durant trois semaines (janvier 2025). La classe comprend 69 élèves âgés de 11 à 14 ans provenant d'univers culturels divers. Et, un enseignant de français avec huit années d'expérience a été observé dans le cadre de l'enseignement de la lecture d'un conte extrait d'un manuel national homologué. En d'autres termes, l'observation a été effectuée en présence dans cette salle de classe sans intervention ni interaction avec les élèves et l'enseignant ; ce qui permet de garantir, dans une certaine mesure, la neutralité et l'objectivité dans la collecte des données.

3.2. Instruments de collecte et d'analyse des données

Dans le cadre de cette étude, une observation de terrain a été réalisée. L'observation a porté sur une séance de lecture dans une classe de 5e d'une durée d'une heure au cours de laquelle les élèves étaient amenés à lire et commenter un conte issu du manuel au programme. Cette technique consiste à observer directement sur le terrain la situation que l'on cherche à étudier – par exemple la mise en œuvre d'une politique publique – ce qui implique que le chercheur ou la chercheuse soit physiquement présent sur le terrain. C'est une méthode exigeante sur le plan de l'engagement qu'elle demande (présence physique durable sur le terrain, prise de notes systématique). Elle permet de rendre compte de la réalité des pratiques et des interactions, à distance des discours officiels. Cette méthode consiste à rendre compte de la réalité des pratiques et des interactions, en observant sur le terrain la situation que l'on cherche à étudier (Fischer, 2023). Elle permet d'analyser objectivement les pratiques pédagogiques, notamment la manière dont l'enseignant intègre (ou non) les savoirs locaux à travers ses choix de contenus, son langage, sa posture didactique et son interaction avec les élèves.

À part l'observation en classe, a été conduite une analyse documentaire (Chaumier, 1997), passant en revue un corpus des programmes de français du 1er cycle. Cette analyse permet d'évaluer la place accordée aux savoirs locaux dans les contenus écrits et les approches méthodologiques proposées. Et, a été portée une attention particulière à la présence de références ancrées dans les réalités locales ainsi qu'aux consignes pédagogiques relatives à l'ouverture culturelle. Ce travail documentaire nous a permis ainsi de confronter les intentions curriculaires aux pratiques observées sur le terrain. Une grille d'analyse a été enfin mobilisée favorisant une analyse croisée des données et permettant d'évaluer le niveau d'intégration des savoirs locaux selon quatre axes : contenus, compétences ou objectifs d'apprentissage, méthodes pédagogiques, posture de l'enseignant.

Les données collectées ont été analysées de manière thématique selon les axes de la grille. Pour chaque indicateur, le niveau d'intégration des savoirs locaux a été évalué, accompagné d'extraits illustratifs et de commentaires interprétatifs. Cette démarche nous a permis de produire une évaluation critique, considérant les écarts considérables dans la mise en œuvre des dispositions curriculaires ainsi que les tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain.

3.3. Limites de la recherche

Malgré l'intérêt de cette recherche sur l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement de la lecture au premier cycle de l'enseignement général au Cameroun, certaines limites méritent être soulignées :

- L'étude a été menée dans un seul établissement scolaire. Cela limite la représentativité des résultats à l'ensemble du territoire national, où les contextes culturels et le recours à une observation sur le terrain, bien que neutre, a été limité à une seule séance. Ce type d'observation ne permet pas de saisir l'évolution des pratiques pédagogiques sur le long terme.
- L'analyse documentaire s'est concentrée sur le programme officiel et quelques supports pédagogiques agréés. Elle n'intègre pas l'ensemble des manuels utilisés en classe de français. Ces limites n'annulent pas la valeur des constats effectués, mais invitent à les considérer avec prudence. Elles ouvrent par ailleurs des perspectives intéressantes pour des recherches futures, plus étendues géographiquement et intégrant d'autres acteurs du système éducatif.

4. Présentation et analyse des résultats

Le Cameroun, pays profondément marqué par une **diversité linguistique et ethnique**, est un terreau riche pour la réflexion sur l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement, notamment du français. Avec plus de **250 langues nationales**, deux langues officielles (français et anglais), et des variétés comme le **Pidgin-English** ou le **camfranglais**, les apprenants camerounais arrivent à l'école avec un **bagage linguistique complexe** (Onana et al, 2010). Ce multilinguisme, loin d'être un obstacle, représente un **potentiel pédagogique** encore peu exploité dans la didactique du français. D'où la nécessité de repenser les pratiques didactiques pour qu'elles s'appuient davantage sur les savoirs linguistiques et culturels des élèves.

4.1. Méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture

Qu'elle soit de type méthodique ou suivie, la lecture vise la compétence culturelle, précisément « l'accès aux univers culturels suggérés dans le texte » (programme de français, langue 1ère, 6^{e}, 5^{e}, p 49). L'enseignement de la lecture au premier cycle de l'enseignement secondaire général occupe une place stratégique dans la construction des compétences linguistiques et culturelles des apprenants.

Le programme d'étude préconise la démarche suivante : lecture du texte, observation, formulation des hypothèses, choix des axes de lecture, analyse du texte, confrontation des résultats et synthèse (p 48). Cette démarche didactique et pédagogique a le mérite de développer chez les élèves une lecture analytique, rigoureuse et réflexive. Aussi, elle offre la possibilité d'ouvrir à des interprétations multiples. Cependant, le modèle proposé ici nous semble centré sur le sens objectif du texte, analysé par des axes techniques (thématique, stylistique, argumentative…) ; ce qui peut réduire l'implication personnelle et affective des élèves, qui est pourtant cruciale pour entrer dans un texte issu de leur culture.

A partir de ce postulat, l'on est en droit de se poser la question qui est celle de savoir : Par quels mécanismes s'opère cet accès aux univers culturels ? Cette interrogation pose le problème de la place accordée aux savoirs locaux. Une question encore plus cruciale serait celle de savoir quelle place est accordée aux savoirs locaux dans cette tentative d'accès aux référents culturels. L'analyse de ce problème soulève plusieurs questions fondamentales dont Martin Jean-Yves (2010) en fait l'écho lorsqu'il s'interroge :

> « En dépit de cette consécration et de ces recommandations (liées à la prise en compte du paramètre culturel en didactique), on relève dix ans plus tard, à la veille du Sommet de Johannesburg, que les savoirs locaux sont dans un mouvement d'affaiblissement et de disparition graduel. En effet, de nombreux rapports institutionnels mettent en évidence ce retard. Comment conceptualiser une didactique de la lecture qui articule harmonieusement savoirs universels et savoirs locaux ? Quelles sont les pratiques de lecture et d'interprétation spécifiques aux cultures camerounaises qui pourraient enrichir l'enseignement ? »

Tableau 1. Comparaison des contenus curriculaires et des pratiques d'enseignement en lien avec l'intégration des savoirs locaux

Axes	Indicateurs	Analyse documentaire Support : Programmes d'étude de la 6e et 5ème : Français 1ère langue	Observation en classe : Pratiques observées	Commentaires croisés / Écarts
1. Contenus	Présence de références culturelles	Le manuel contient évocation explicite aux savoirs locaux P4	L'enseignant explique l'origine du conte étudié oralement : « L'intelligence, l'ainée de la force » (Anya, Noa, L. Les chants de la forêt)	Bonne évocation contextuelle et orale des références culturelles et savoirs locaux
2. Compétences/objectifs d'apprentissage	Compréhension de textes culturellement situés Valorisation explicite des savoirs locaux dans la formulation des objectifs	Compétence culturelle : accès aux univers culturels suggérés dans les textes p49	Décrire les relations entre les personnages	Références aux savoirs locaux limitées au niveau de la formulation des objectifs d'apprentissage
3. Méthodes pédagogiques	Activités favorisant l'interaction culturelle (récits personnels, jeux, dialogues)	Activités proposées standardisées p50	Stratégies de compréhension culturelle (mise en contexte) peu valorisées	Stratégies de compréhension rigides
4. Posture de l'enseignant	• Ouverture à la diversité culturelle - Valorisation explicite des cultures locales	Le manuel suggère peu de stratégies pédagogiques ouvertes à l'intégration des savoirs locaux	Posture peu inclusive	Inclusion limitée

L'analyse croisée des résultats présentés dans ce tableau permet de dégager un certain nombre de constats dans le sens d'une orientation pédagogique explicite liée à l'intégration des savoirs locaux, avant de considérer plus loin, dans les mêmes constats, des méthodes pédagogiques peu contextualisées, des écarts considérables dans la mise en œuvre des dispositions curriculaires ainsi que des tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain, malgré les injonctions curriculaires en faveur d'une approche pédagogique contextualisée.

À la lecture du programme officiel d'enseignement de la lecture au premier cycle, il apparaît clairement dans les premiers constats que l'intégration des savoirs locaux constitue une orientation pédagogique explicite :

- Le document met en avant la nécessité d'ancrer les apprentissages dans le vécu culturel des apprenants et de valoriser les patrimoines locaux comme supports d'enseignement.
- Les contenus proposés dans les orientations du programme incluent des références explicites aux savoirs locaux.
- L'approche préconisée encourage également les enseignants à mobiliser les connaissances empiriques, sociales et culturelles des élèves, issues de leur environnement familial et communautaire (p49).
- L'accent est également mis sur l'usage de thématiques proches du quotidien des enfants (scènes de vie villageoise, coutumes, fêtes locales, métiers traditionnels) dans le but de favoriser une lecture compréhensive et signifiante, c'est-à-dire une lecture dans laquelle l'élève peut s'identifier au texte et mobiliser ses propres référents culturels pour mieux interpréter les messages.

4.2. Méthodes pédagogiques peu contextualisées

L'observation a également mis en évidence une utilisation rigide des manuels scolaires nationaux, eux-mêmes majoritairement centrés sur des textes non contextualisés. Si certains ouvrages intègrent des extraits d'auteurs africains (ex. Camara Laye), les représentations culturelles camerounaises y sont encore peu fréquentes et parfois stéréotypées.

Bien que les intentions soient clairement formulées, le programme reste général dans certaines recommandations. Il ne fournit pas toujours de modèles concrets de textes ou de fiches pédagogiques basées sur des savoirs locaux, laissant ainsi à la discrétion des enseignants leur mise en œuvre effective. Cela peut entraîner des écarts d'application selon les contextes et les ressources disponibles.

Les pratiques pédagogiques observées oscillent entre des approches classiques centrées sur la lecture orale, l'explication de texte et des activités de compréhension, et quelques tentatives d'ouverture vers le vécu des élèves. Priorisant des méthodes pédagogiques classiques peu contextualisées, elles ne s'inscrivent pas dans une réelle stratégie d'ancrage culturel et de valorisation des savoirs locaux des apprenants.

5. Discussion : tensions entre intentions pédagogiques et réalités de terrain

Les résultats de cette étude confirment une tendance observée dans plusieurs contextes éducatifs africains francophones : une faible intégration des savoirs locaux dans l'enseignement de la lecture, malgré des orientations curriculaires qui insistent sur la nécessité de contextualiser les apprentissages. Le cas étudié au lycée de Tsinga illustre à la fois le potentiel éducatif des savoirs culturels endogènes et les écarts qui existent entre les orientations curriculaires et la pratique.

Depuis la réforme camerounaise de 2012 fondée sur l'approche par compétences, les textes officiels appellent à un enseignement qui s'appuie sur l'environnement immédiat de l'apprenant. Toutefois, cette orientation peine à se traduire en pratiques concrètes. L'écart entre les textes et les pratiques peut s'expliquer par plusieurs facteurs. L'analyse menée

à partir des programmes officiels et une observation de terrain met en lumière une ambivalence persistante entre les orientations pédagogiques affichées et la réalité des pratiques en classe. Si les textes officiels au Cameroun reconnaissent la nécessité d'ancrer les apprentissages dans les réalités culturelles des apprenants, force est de constater que la mise en œuvre effective de cette orientation reste limitée, souvent dépendante de l'initiative individuelle des enseignants et des ressources disponibles. Cette situation reflète ce que Lewandowski (2007) qualifie de négation ou d'instrumentalisation des savoirs locaux dans les politiques éducatives africaines. Bien que valorisés dans les discours, ces savoirs peinent à trouver une place stable dans les curricula et les outils pédagogiques. Ce constat rejoint celui de Kéré (2023) au Burkina Faso, qui souligne que le manque de formation des enseignants à l'usage des savoirs endogènes constitue un frein majeur à leur intégration.

Par ailleurs, l'usage dominant des méthodes pédagogiques classiques révèle une pédagogie encore largement décontextualisée. Cette observation est cohérente avec les constats de Mboa Nkoudou (2014), qui propose une approche basée sur une équivalence épistémologique entre savoirs scientifiques et savoirs locaux dans le domaine de l'enseignement des sciences au Cameroun. Ce qui est en jeu, c'est une transformation en profondeur des méthodes et des dispositifs d'apprentissage, comme le montre Tourneux (2014) dans son travail sur la transmission des savoirs en Afrique à travers les langues locales.

Des initiatives inspirantes telles que l'introduction progressive de l'Approche Pédagogique Intégratrice (API) dans le système éducatif Burkinabe depuis 2014 pour objectif majeur d'assurer l'acquisition et l'intégration des compétences en lien avec les savoirs de leur milieu, sont à encourager (Kéré, 2023). Il devient alors évident que l'enjeu dépasse la seule innovation pédagogique. Il s'agit, comme le rappelle Blanchet & Chardenet (2011), de penser une approche didactique contextualisée, qui articule les savoirs, les langues, et les identités culturelles locales dans un processus de décolonisation de l'enseignement. Ce processus, loin d'être uniquement symbolique, est un acte politique et éducatif visant à rendre l'école plus proche, plus significative et plus émancipatrice pour les apprenants africains.

6. Didactique du français contextualisée : Approche par les compétences (APC)

Rejetant les méthodes standardisées, la didactique du français contextualisée adapte l'enseignement de la langue aux besoins réels et à l'environnement culturel des élèves (University of Toronto, 2016). L'apprentissage devient utile et motivant, en s'appuyant sur la culture locale et le vécu des apprenants. Au Cameroun, l'enseignement du français, pleinement concerné par les réformes curriculaires en cours est désormais envisagé sous un angle à la fois personnel et culturel. Comme le précisent les programmes officiels de français pour le second cycle du collège (programme de 6e et 5e, 1ère langue, p. 9), la langue française est conçue non seulement comme un outil de communication, mais aussi comme un moyen d'expression de la personnalité de l'élève, un vecteur d'accès à la culture nationale et universelle, ainsi qu'un support de construction identitaire. En d'autres termes, maîtriser le français, c'est permettre à l'apprenant de développer ses compétences langagières (lecture, écriture, expression orale) tout en s'ouvrant à des repères culturels et historiques fondamentaux.

Dans cette dynamique, l'introduction de l'Approche par les Compétences (APC), telle que présentée par Cros et al. (2009), favorise une pédagogie contextualisée, intégrative et socioconstructiviste, où l'élève construit ses savoirs à partir de son environnement et de ses expériences :

> « une priorité donnée aux compétences vues comme des savoir-agir, une implication forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations (…) L'APC constitue pour ainsi dire une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation. Tout cet ensemble fonde généralement son argumentaire sur le socioconstructivisme c'est-à-dire sur l'idée que les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales »

En effet, la convergence entre le **contexte multilingue camerounais** et les **orientations pédagogiques de l'APC** justifie pleinement une réflexion sur l'introduction des savoirs locaux en didactique du français. Il s'agit d'un levier essentiel pour rendre l'enseignement plus **significatif, inclusif et ancré** dans les réalités des apprenants.

7. Plaidoyer pour la valorisation des savoirs locaux en Afrique

L'introduction des savoirs locaux dans les systèmes éducatifs africains apparaît aujourd'hui comme un levier essentiel pour une éducation plus inclusive, contextualisée et culturellement ancrée. Dans plusieurs pays africains, dont le Cameroun, de nombreux chercheurs et pédagogues plaident pour une réhabilitation des savoirs endogènes dans l'enseignement, notamment dans les disciplines scientifiques et linguistiques. Mboa Nkoudou (2014) propose une approche basée sur le principe d'équivalence épistémologique pour intégrer ces savoirs dans l'enseignement des sciences, soulignant leur potentiel éthique, économique et écologique. Au Burkina Faso, Kéré (2023) identifie cependant des freins structurels à cette intégration, tels que l'absence de formation spécifique des enseignants et une méconnaissance des ressources culturelles locales. Ces obstacles traduisent une tendance plus large à la négation ou à l'instrumentalisation des savoirs locaux dans les systèmes éducatifs, comme le montre Lewandowski (2007). Pourtant, des initiatives comme le programme "Ndaw Wune" au Sénégal, qui privilégie l'usage des langues locales dans l'enseignement élémentaire, ont démontré des résultats significatifs en termes de compréhension et de réussite scolaire (Le Monde, 2023 ; 2024).

Des ouvrages comme ceux de Tourneux (2014) et de Lewandowski (2016) offrent des perspectives théoriques et pratiques précieuses pour intégrer ces connaissances dans les curricula, en lien avec les langues locales, les pratiques agricoles, artisanales, ou encore l'histoire communautaire. Ainsi, l'enjeu dépasse la simple transmission : il s'agit de repenser les politiques éducatives africaines dans une logique de décolonisation des savoirs, en redonnant toute leur légitimité aux formes traditionnelles de connaissance et à leur transmission dans l'école contemporaine.

À ce plaidoyer, il importe d'ajouter certains recommandations en vue de promouvoir l'intégration effective des savoirs locaux dans la didactique du français au Cameroun et aux autres pays africains de traits linguistiques et culturels similaires :

7.1.1 Renforcer la formation initiale et continue des enseignants

Il est essentiel de doter les enseignants d'outils didactiques et de cadres théoriques pour leur permettre de reconnaître, valoriser et intégrer les savoirs locaux dans leur enseignement. Comme le soulignent Kéré (2023) et Mboa Nkoudou (2014), l'absence de formation spécifique sur les savoirs endogènes constitue un obstacle majeur.

7.1.2 Produire des ressources pédagogiques contextualisées

Les manuels actuels restent encore largement dominés par des contenus génériques ou déconnectés du contexte camerounais. Il est donc recommandé de concevoir, à l'échelle nationale ou régionale, des textes didactiques ancrés dans les réalités locales (contes, récits de vie, scènes de la vie quotidienne, traditions orales, etc.). Ces ressources devraient être co-produites avec les enseignants, les auteurs locaux et les chercheurs, dans une logique participative (Tourneux, 2014 ; Lewandowski, 2016).

7.1.3 Décoloniser les curriculums et repenser les finalités éducatives

Enfin, il est crucial d'engager une réflexion de fond sur les finalités de l'école camerounaise. Intégrer les savoirs locaux ne doit pas être un simple ajout thématique, mais une démarche visant à refonder l'école sur des bases épistémologiques inclusives, ouvertes à la pluralité des savoirs (Mboa Nkoudou, 2014 ; Blanchet & Chardenet, 2011). Cela implique de remettre en question les hiérarchies entre savoirs « scientifiques » et « traditionnels », et d'oser une école qui ne soit pas seulement un outil d'universalisation, mais aussi de reconnaissance identitaire et culturelle.

Conclusion

Cette étude a mis en lumière les limites actuelles de l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement de la lecture au Cameroun, à travers une analyse critique des pratiques observées dans un établissement de la ville de Yaoundé. Malgré une reconnaissance institutionnelle du besoin de contextualiser l'enseignement visible à travers les programmes scolaires nationaux, les injonctions curriculaires et l'intégration des extraits de textes africains en lecture, la mise en œuvre reste éloignée d'une véritable approche interculturelle. A travers le concept de décolonisation des savoirs, l'article plaide pour une revalorisation des savoirs locaux comme leviers didactiques pour donner du sens aux apprentissages. Il appelle à un renouvellement des pratiques de formation et à une révision des ressources didactiques et des méthodes d'enseignement.

La didactique du français, notamment en contexte multilingue et multiculturel comme celui du Cameroun, gagnerait ainsi à s'enraciner davantage dans les réalités locales pour mieux former des lecteurs proches de leur culture. Dans ce contexte, l'intégration des savoirs locaux dans l'enseignement de la lecture apparaît comme une nécessité didactique et éthique. Cela implique de repenser les supports, les méthodes et les objectifs, pour qu'ils prennent en compte les réalités linguistiques et culturelles des apprenants. Une telle orientation

permettrait non seulement de favoriser une meilleure appropriation du français, mais aussi de renforcer la confiance linguistique et identitaire des élèves camerounais. Ce cheminement s'inscrit dans une logique plus large de décolonisation de l'école, qui ne consiste pas à rejeter les savoirs universels, mais à reconnaître la valeur et la légitimité des épistémologies locales dans le champ éducatif. Une telle approche ouvre des perspectives prometteuses pour une éducation plus équitable, significative et adaptée aux réalités africaines.

Références

Anya Noa, L. (2005). *Les chants de la forêt : Contes et chantefables du Cameroun* (1re éd.). Yaoundé, Cameroun : AFREDIT.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dirs.). (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (2e éd. mise à jour). Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Botha, L., Griffiths, D., & Prozesky, H. (2021). Epistemological decolonization through a relational knowledge-making model. *Africa Today, 67*(4), 50. https://doi.org/10.2979/africatoday.67.4.04

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.

Cormier-Salem, M.-C., & Roussel, B. (2002). Patrimoines et savoirs naturalistes locaux. In J.-Y. Martin (Éd.), *Développement durable ? Doctrines, pratiques, évaluations* (pp. 125–142). IRD Éditions. ISBN 2-7099-1502-2.

Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., et al. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Rapport de recherche. Centre international d'études pédagogiques (CIEP). https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433

Fischer, N. (2023). Observation Directe et Ethnographie. *LIEPP Fiche méthodologique n°7*.

Hountondji, P. J. (Dir.). (1994). *Les savoirs endogènes : Pistes pour une recherche*. Éditions du CODESRIA.

Iveković, R. (2012). Conditions d'une dénationalisation et décolonisation des savoirs. *Mouvements, (4)*, 35-41.

Kéré, A. (2023). Les obstacles à l'enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso. *LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation*, 3(5). https://doi.org/10.55595/lakisa.v3i5.91

Lewandowski, S. (2007). Les savoirs locaux au Burkina Faso : enjeux pédagogiques et sociaux. *Ethnologie française, 37*(4), 605-613.

Lewandowski, S. (2012). Les savoirs locaux face aux écoles burkinabè : Négation, instrumentalisation, renforcement. *L'Homme. Revue française d'anthropologie, (201)*, 85-106.

Lewandowski, S. (2016). Savoirs locaux, éducation et formation en Afrique : Les enjeux des politiques internationales. Karthala. ISBN 978-2-8111-1477-0.

Martin, J.-Y. (2010). La transmission des savoirs locaux : quel droit à quelle éducation ? In M. Pilon, J.-Y. Martin & A. Carry (Dirs.), *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?* (pp. 117-126). Paris : Archives contemporaines.

Mboa Nkoudou, T. H. (2015). Stratégies de valorisation des savoirs locaux africains : questions et enjeux liés à l'usage du numérique au Cameroun. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 17*(2).

Mbonda, E. M. (2019). La décolonisation des savoirs est-elle possible en philosophie ? *Philosophiques, 46*(2), 299-325.

Mignolo, W. (2011). Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale. In *Multitudes*.

Ministère des Enseignements secondaires. (2023). *Programme d'étude : français 6e, 5e, 4e & 3e*. Juin 2023.

Moussavou, R. (2012). L'intégration des savoirs endogènes dans les cours de sciences au Gabon : Points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation (Thèse de doctorat, Université Laval). Université Laval. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23136

Nakashima, D., McLean, K. G., Thulstrup, H. D., Ramos Castillo, A., & Rubis, J. (2017). *Savoirs locaux, objectifs globaux*. Paris : UNESCO. https://coilink.org/20.500.12592/xsf0ks

Nkoudou, T. H. M. (2015). Stratégies de valorisation des savoirs locaux africains : questions et enjeux liés à l'usage du numérique au Cameroun. *Éthique publique*, 17(2). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2343

Onana, R. A., Bemmo, O., & Tchamabe, M. D. (s.d.). Apprentissage de la lecture de l'œuvre intégrale en contexte multilingue : le cas du Cameroun.

Ouane, A., & Glanz, C. (2010). Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Paul, N. J. (2025). *Globalization and the Marginalization of Indigenous Knowledge Systems of Education and Governance*. *International Journal of Philosophy*, **13**(2), 65–74. https://doi.org/10.11648/j.ijp.20251302.13

Quijano, A. (2013). Coloniality and modernity/rationality. In W. Mignolo & A. Quijano, *Globalization and the Decolonial Option* (p. 31). Taylor & Francis. ISBN 9781317966708.

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

Tourneux, H. (2011). La transmission des savoirs en Afrique : Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement. Karthala.

University of Toronto (2016). Compte rendu de [De Pietro, J.-F. et Rispail, M. (dir.) (2014). L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Presses universitaires de Namur, Revue des sciences de l'éducation, 42(2), 211–212.

Warren, D., M**.,** (1993). *Indigenous knowledge, biodiversity conservation and development*. Communication présentée lors de la conférence internationale sur la conservation de la biodiversité en Afrique : initiatives locales et rôles institutionnels, Nairobi, Kenya, 30 août – 3 septembre 1992

RESUME. Volume 1, numéro 2 · 2026

Intelligence artificielle, justice cognitive et souveraineté numérique : enjeux pour l'éducation haïtienne

Wilfix Sagard

Mots-clés : intelligence artificielle, éducation, Haïti, justice cognitive, souveraineté numérique, créole haïtien, colonialité numérique.

Keywords : artificial intelligence, education, Haiti, cognitive justice, digital sovereignty, Haitian Creole, digital coloniality.

Résumé

Cet article vise à analyser les enjeux de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne à partir d'une perspective critique mobilisant les concepts de pédagogie critique, de pédagogie régénératrice, de justice cognitive et de souveraineté numérique. Il adopte une démarche qualitative fondée sur une revue critique et documentaire de la littérature scientifique, institutionnelle et politique portant sur l'intelligence artificielle, l'éducation, les épistémologies du Sud et les transformations numériques contemporaines. Les résultats montrent que l'intégration non critique de l'IA risque de renforcer certaines vulnérabilités déjà présentes dans le contexte haïtien, notamment la dépendance technologique, les biais linguistiques défavorables au créole haïtien et les formes contemporaines d'injustice cognitive. L'analyse met également en évidence plusieurs conditions favorables à une appropriation plus équitable de ces technologies, dont le développement de ressources numériques en créole, la valorisation des savoirs locaux et le renforcement de la gouvernance des données éducatives. L'étude conclut que les bénéfices potentiels de l'intelligence artificielle en éducation dépendent moins des performances techniques des outils que des choix pédagogiques, politiques et éthiques qui orientent leur déploiement. Dans cette perspective, l'intelligence artificielle apparaît comme un enjeu de gouvernance des savoirs autant qu'un enjeu technologique.

Abstract

This article aims to analyze the issues at stake in integrating artificial intelligence into Haitian education from a critical perspective mobilizing the concepts of critical pedagogy, regenerative pedagogy, cognitive justice and digital sovereignty. It adopts a qualitative approach based on a critical and documentary review of the scientific, institutional and policy literature on artificial intelligence, education, epistemologies of the South and contemporary digital transformations. The findings show that the uncritical integration of AI risks reinforcing certain vulnerabilities already present in the Haitian context, notably technological dependence, linguistic biases unfavourable to Haitian Creole and contemporary forms of cognitive injustice. The analysis also highlights several conditions favourable to a more equitable appropriation of these technologies, among them the development of digital resources in Creole, the valuing of local knowledge and the strengthening of educational data governance. The study concludes that the potential benefits of artificial intelligence in education depend less on the technical performance of the tools than on the pedagogical, political and ethical choices that guide their deployment. From this perspective, artificial intelligence appears as much a matter of knowledge governance as a technological one.

Pour citer cet article

Sagard, W. (2026). Intelligence artificielle, justice cognitive et souveraineté numérique : enjeux pour l'éducation haïtienne. *RESUME, 1*(2), 137–150. https://doi.org/10.68181/p88n8w47

© Wilfix Sagard, 2026. Publié par *RESUME : Revue d'Enquêtes & Savoirs Universitaires Multidisciplinaires Essentiels*. Article en libre accès, diffusé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Introduction

L'intelligence artificielle (IA) figure aujourd'hui parmi les innovations technologiques les plus influentes du XXIe siècle. Les progrès récents réalisés dans les domaines de l'apprentissage automatique, des grands modèles de langage et de l'intelligence artificielle générative ont profondément modifié les modes de production, de diffusion et d'appropriation des connaissances. Dans le secteur éducatif, ces technologies sont présentées comme des leviers susceptibles de personnaliser les apprentissages, d'automatiser certaines tâches administratives et de faciliter l'accès aux ressources pédagogiques (UNESCO, 2021a, 2023). Cependant, l'enthousiasme suscité par ces innovations s'accompagne de nombreuses interrogations. Plusieurs chercheurs soulignent que les technologies numériques ne sont jamais neutres. Elles reflètent les contextes économiques, culturels et politiques dans lesquels elles sont conçues et déployées (Selwyn, 2021 ; Williamson, 2017). Dès lors, l'intégration de l'intelligence artificielle dans les systèmes éducatifs soulève des questions qui dépassent largement les dimensions techniques. Elle interroge la gouvernance des données, la protection de la vie privée, les inégalités d'accès, la représentation des langues minoritaires ainsi que la place des savoirs locaux dans l'environnement numérique mondial. Ces préoccupations apparaissent particulièrement importantes dans les pays du Sud. Bien que l'intelligence artificielle puisse contribuer à améliorer certains services éducatifs, elle peut également reproduire ou amplifier des formes historiques de dépendance technologique, linguistique et cognitive. Les débats récents sur la colonialité numérique, la souveraineté technologique et la décolonisation des savoirs montrent que les technologies numériques participent à des rapports de pouvoir qui influencent la circulation et la légitimation des connaissances (Mboa Nkoudou, 2015 ; Santos, 2014 ; Aguiar et da Silva, 2025). Le contexte haïtien constitue un terrain particulièrement pertinent pour examiner ces enjeux. Le système éducatif national fait face à plusieurs défis structurels liés aux infrastructures, à l'accès aux technologies, aux inégalités linguistiques et aux capacités institutionnelles. Dans ce contexte, l'émergence de l'intelligence artificielle soulève une question fondamentale : cette technologie peut-elle contribuer à améliorer les conditions d'apprentissage sans renforcer les mécanismes d'exclusion déjà présents dans le système éducatif ?

Le présent article poursuit deux objectifs complémentaires. Le premier consiste à analyser les principaux risques associés à une intégration non critique de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne. Le second vise à identifier les conditions susceptibles de favoriser une appropriation plus équitable, inclusive et contextualisée de ces technologies. Pour atteindre ces objectifs, l'étude adopte une démarche qualitative fondée sur une analyse documentaire critique de la littérature scientifique et institutionnelle. Après avoir présenté la problématique, l'article expose le cadre théorique mobilisé, décrit la stratégie méthodologique retenue, puis analyse les principaux risques, contraintes et conditions de réappropriation associés à l'intelligence artificielle dans le contexte éducatif haïtien.

1. Problématique

L'histoire du système éducatif haïtien demeure profondément marquée par les héritages de la colonisation, les inégalités linguistiques et les tensions persistantes entre différents modes de production des savoirs. Malgré les avancées réalisées depuis plusieurs décennies, de nombreux chercheurs soulignent que les mécanismes de hiérarchisation des langues

et des connaissances continuent d'influencer les trajectoires éducatives et les formes de reconnaissance sociale (Bhambra, 2007 ; Piron et al., 2016 ; Santos, 2014).

Cette situation est particulièrement visible dans les rapports entre le créole haïtien et le français. Alors que le créole constitue la langue maternelle de la majorité de la population, le français demeure largement associé aux institutions, à l'administration et aux formes de savoir historiquement valorisées. Cette dualité linguistique influence directement l'accès aux apprentissages et la réussite scolaire (MENFP, 2020).

L'émergence récente de l'intelligence artificielle dans les milieux éducatifs risque de réactiver certaines de ces inégalités sous des formes nouvelles. Les grands modèles de langage qui alimentent les outils d'IA contemporains sont principalement entraînés à partir de corpus rédigés dans quelques langues dominantes, notamment l'anglais. Les langues moins représentées, telles que le créole haïtien, disposent généralement de ressources numériques limitées, ce qui peut entraîner des écarts de performance et de représentation.

Au-delà des enjeux linguistiques, l'intelligence artificielle soulève également des questions épistémologiques. Les données utilisées pour entraîner les systèmes numériques reflètent des choix implicites concernant les savoirs considérés comme légitimes et les réalités jugées dignes d'être représentées. Lorsque ces données proviennent principalement de contextes extérieurs, les connaissances locales risquent d'être marginalisées ou invisibilisées (Piron et al., 2016 ; Santos, 2014).

Par ailleurs, les infrastructures numériques, les plateformes et les modèles d'intelligence artificielle utilisés dans les pays du Sud sont généralement développés et contrôlés par des acteurs étrangers. Cette situation soulève des questions importantes de souveraineté numérique et de dépendance technologique. Dans quelle mesure les institutions éducatives nationales conservent-elles leur capacité de décision lorsque les données, les algorithmes et les infrastructures essentielles sont conçus à l'extérieur du pays ? Quels risques de colonialité numérique et de dépendance technologique accompagnent l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne ? Quels effets l'intelligence artificielle peut-elle avoir sur la reconnaissance du créole haïtien et des savoirs locaux dans les processus éducatifs ? Quelles conditions de gouvernance, de justice cognitive et de souveraineté numérique sont nécessaires à une appropriation durable et équitable de l'intelligence artificielle en Haïti ? Plusieurs auteurs mettent en garde contre le risque de solutionnisme technologique, c'est-à-dire la tendance à considérer les innovations numériques comme des solutions rapides à des problèmes éducatifs complexes. Une telle perspective peut occulter les dimensions sociales, économiques et institutionnelles qui influencent la qualité de l'éducation. Dans ce contexte, la présente étude cherche à répondre à la question principale suivante :

Comment l'intelligence artificielle peut-elle être intégrée dans l'éducation haïtienne de manière socialement équitable et pédagogiquement pertinente ? Cette question fondamentale oriente l'ensemble de l'analyse présentée dans cet article et sert de fil conducteur à l'examen critique des risques, des contraintes et des possibilités de réappropriation de l'intelligence artificielle dans le contexte éducatif haïtien.

2. Cadre théorique

L'analyse de l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'éducation haïtienne repose sur un cadre théorique interdisciplinaire articulant cinq perspectives complémentaires : la pédagogie critique, la pédagogie régénératrice, la justice cognitive, la souveraineté numérique et les Critical AI Studies. Ces approches ont été retenues parce qu'elles permettent d'appréhender simultanément les dimensions pédagogiques, culturelles, politiques, épistémologiques et technologiques associées à l'usage de l'IA dans les contextes éducatifs contemporains.

L'hypothèse générale qui sous-tend cette étude est que l'intelligence artificielle ne constitue pas un simple outil technique. Elle participe à des systèmes complexes de production, de circulation et de légitimation des savoirs. Son analyse exige donc un cadre théorique capable d'examiner à la fois les rapports de pouvoir qui traversent les technologies numériques, les formes de reconnaissance ou de marginalisation des connaissances ainsi que les capacités de gouvernance des sociétés qui les utilisent.

2.1. La pédagogie critique : développer une conscience réflexive face à l'IA

La pédagogie critique développée par Freire (1974) considère l'éducation comme un processus de conscientisation permettant aux individus de comprendre les mécanismes sociaux qui influencent leur réalité. L'objectif de l'éducation ne se limite pas à la transmission de connaissances ; il consiste également à développer la capacité critique nécessaire à la transformation du monde.

Dans le contexte de l'intelligence artificielle, cette approche revêt une importance particulière. Les systèmes d'IA générative produisent souvent des réponses rapides, cohérentes et convaincantes qui peuvent être perçues comme objectives ou neutres. Pourtant, ces réponses résultent de processus algorithmiques fondés sur des données sélectionnées, organisées et interprétées selon certaines logiques sociales et économiques.

La pédagogie critique invite ainsi les apprenants à interroger les sources mobilisées par les systèmes numériques, à identifier les biais éventuels et à développer leur autonomie intellectuelle face aux contenus générés automatiquement. Dans cette perspective, l'IA ne remplace pas le jugement humain ; elle devient un objet de réflexion permettant d'exercer l'esprit critique et de renforcer la capacité d'analyse des apprenants (Freire, 1974 ; Selwyn, 2021 ; UNESCO, 2023).

Pour le contexte haïtien, cette perspective apparaît particulièrement pertinente. Elle permet de dépasser une approche purement techniciste de l'innovation éducative en replaçant les apprenants au centre du processus de construction des savoirs.

2.2. La pédagogie régénératrice : réparer les fractures historiques et éducatives

La pédagogie régénératrice proposée par Damus (2023, 2025) complète cette réflexion en mettant l'accent sur les dimensions réparatrices de l'éducation. Cette approche considère que les systèmes éducatifs doivent non seulement transmettre des connaissances, mais également contribuer à restaurer les capacités individuelles et collectives affectées par des héritages historiques de domination, d'exclusion ou de marginalisation.

Dans cette perspective, les technologies éducatives doivent être évaluées non seulement à partir de leur efficacité technique, mais aussi en fonction de leur capacité à soutenir l'émancipation des individus et des communautés.

Appliquée à l'intelligence artificielle, la pédagogie régénératrice invite à examiner les effets des technologies numériques sur les cultures locales, les langues minoritaires et les formes de savoir historiquement marginalisées. Elle conduit à s'interroger sur les conditions dans lesquelles l'IA pourrait contribuer à réduire certaines inégalités éducatives plutôt qu'à les reproduire.

Dans le contexte haïtien, marqué par des défis persistants liés à l'accès à l'éducation, aux ressources pédagogiques et à la reconnaissance des savoirs locaux, cette approche offre un cadre pertinent pour penser une intégration plus inclusive et plus contextualisée de l'intelligence artificielle.

2.3. La justice cognitive : reconnaître la pluralité des savoirs

Le troisième pilier théorique repose sur le concept de justice cognitive développé notamment par Piron, Regulus et Santos (Piron et al., 2016 ; Piron, 2018 ; Santos, 2014).

Cette approche repose sur l'idée qu'il ne peut exister de véritable justice sociale sans reconnaissance effective de la diversité des formes de connaissance. Les savoirs scientifiques produits dans les institutions académiques dominantes ne représentent qu'une partie de la richesse cognitive mondiale. Les savoirs communautaires, populaires, autochtones, paysans ou issus des traditions orales possèdent également une valeur propre et contribuent à la compréhension des réalités sociales.

La justice cognitive permet ainsi d'interroger les mécanismes par lesquels certains savoirs sont reconnus, diffusés et légitimés tandis que d'autres sont marginalisés ou invisibilisés.

Cette réflexion est particulièrement pertinente dans l'analyse des systèmes d'intelligence artificielle. Les modèles contemporains sont entraînés à partir d'immenses ensembles de données dont la composition reflète des rapports de pouvoir linguistiques, culturels et géographiques. Les langues faiblement représentées ainsi que les connaissances produites en dehors des grands centres de recherche risquent d'être sous-représentées dans les environnements numériques.

Dans le cas d'Haïti, cette perspective conduit à s'interroger sur la place accordée au créole haïtien, aux savoirs communautaires et aux formes locales de production des connaissances dans les systèmes d'intelligence artificielle utilisés à des fins éducatives.

2.4. La souveraineté numérique : gouverner les données, les infrastructures et les usages

La souveraineté numérique constitue le quatrième pilier de l'analyse. Les travaux de Mboa Nkoudou (2015, 2016) ainsi que les recherches récentes sur la colonialité numérique montrent que les technologies numériques sont également des instruments de pouvoir.

Les infrastructures, les plateformes, les données et les algorithmes participent à la redistribution des capacités de décision entre les acteurs locaux et les acteurs globaux. Dans cette perspective, la question fondamentale n'est pas seulement de savoir qui utilise l'intelligence artificielle, mais également qui contrôle les données, qui développe les modèles, qui définit les règles d'utilisation et qui bénéficie des retombées produites par ces technologies.

Pour les pays du Sud, cette interrogation revêt une importance particulière. Une dépendance excessive à l'égard d'infrastructures ou de plateformes étrangères peut limiter la capacité des institutions nationales à définir leurs propres priorités éducatives.

Dans le cas haïtien, la souveraineté numérique concerne notamment la gouvernance des données éducatives, la protection des renseignements personnels, le développement de ressources adaptées au créole haïtien et la capacité des institutions nationales à participer aux décisions relatives aux technologies utilisées dans les établissements scolaires et universitaires.

2.5. Les Critical AI Studies : dépasser la neutralité apparente des algorithmes

Les Critical AI Studies constituent un champ émergent de recherche qui examine les effets sociaux, politiques, économiques et épistémologiques des systèmes d'intelligence artificielle (Offert & Dhaliwal, 2024 ; Paul, 2022).

Contrairement aux approches centrées principalement sur les performances techniques des algorithmes, ce courant s'intéresse aux conséquences de l'IA sur les rapports de pouvoir, les formes d'exclusion, les mécanismes de surveillance et les inégalités sociales.

Les chercheurs associés à ce courant considèrent que les systèmes d'intelligence artificielle incorporent des choix normatifs qui influencent la manière dont les individus sont représentés, catégorisés et évalués. Les algorithmes ne constituent donc pas des outils neutres ; ils participent à des processus de construction sociale de la réalité.

Cette perspective permet d'enrichir l'analyse de l'IA éducative en attirant l'attention sur les dimensions souvent invisibles de la technologie : les biais algorithmiques, les asymétries informationnelles, les mécanismes de surveillance et les rapports entre innovation technologique et justice sociale.

2.6. Vers un cadre conceptuel intégré de l'intelligence artificielle éducative

Bien que ces cinq perspectives possèdent des origines théoriques distinctes, elles convergent autour d'une même préoccupation : replacer les technologies numériques au service des finalités humaines, éducatives et sociales.

La pédagogie critique permet d'examiner les rapports de pouvoir présents dans les processus d'apprentissage. La pédagogie régénératrice insiste sur la réparation des injustices historiques et la valorisation des expériences vécues. La justice cognitive défend la pluralité des savoirs et lutte contre les formes contemporaines d'épistémicide. La souveraineté numérique interroge le contrôle des données, des infrastructures et des mécanismes décisionnels. Enfin, les Critical AI Studies permettent d'analyser les effets sociaux et politiques des systèmes algorithmiques.

L'articulation de ces cinq approches conduit à considérer l'intelligence artificielle comme un phénomène à la fois pédagogique, culturel, politique, épistémologique et technologique. Cette grille d'analyse permet d'évaluer non seulement les performances potentielles de l'IA, mais également ses effets sur les langues, les savoirs, les rapports de pouvoir et les capacités de gouvernance.

La contribution originale de cette étude réside précisément dans cette articulation théorique. Elle permet de dépasser les analyses technocentrées de l'intelligence artificielle pour examiner les conditions dans lesquelles ces technologies pourraient contribuer à une éducation plus équitable, plus inclusve et davantage respectueuse de la diversité des savoirs dans le contexte haïtien.

3. Stratégie méthodologique

3.1. Nature de la recherche

Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative de recherche documentaire et de nature critique. Elle vise à analyser les enjeux éducatifs, linguistiques, technologiques et épistémologiques associés à l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne. Contrairement à une recherche empirique fondée sur des enquêtes de terrain ou des expérimentations pédagogiques, la présente étude repose sur l'analyse critique de la littérature scientifique et institutionnelle disponible.

Ce choix méthodologique se justifie par le caractère émergent du phénomène étudié dans le contexte haïtien ainsi que par la volonté d'examiner les débats théoriques et politiques qui accompagnent actuellement le développement de l'intelligence artificielle en éducation.

3.2. Constitution du corpus documentaire

Le corpus documentaire a été constitué à partir de publications scientifiques évaluées par les pairs, d'ouvrages théoriques, de rapports institutionnels et de documents stratégiques portant sur :

- l'intelligence artificielle en éducation ;
- les inégalités numériques ;
- la justice cognitive ;
- la souveraineté numérique ;
- les épistémologies du Sud ;
- les transformations éducatives dans les pays du Sud.

Les documents retenus ont été publiés principalement entre 2014 et 2025 afin de tenir compte des développements récents liés à l'émergence de l'intelligence artificielle générative. Certaines références fondatrices ont néanmoins été conservées en raison de leur importance théorique, notamment Freire (1974), Santos (2014) et Mboa Nkoudou (2015).

Le corpus final comprend vingt-neuf références réparties entre ouvrages scientifiques, articles évalués par les pairs, rapports d'organisations internationales et publications spécialisées sur les réalités éducatives haïtiennes et caribéennes.

3.3. Critères de sélection

Les documents ont été retenus selon quatre critères principaux :

- leur pertinence par rapport aux questions de recherche ;
- leur contribution à la compréhension des enjeux de l'intelligence artificielle en éducation ;
- leur apport théorique aux notions de justice cognitive, de souveraineté numérique ou de colonialité numérique ;
- leur applicabilité aux réalités des pays du Sud ou du contexte haïtien.

Les publications strictement techniques portant exclusivement sur les performances algorithmiques ont été exclues lorsqu'elles ne présentaient pas de lien direct avec les dimensions éducatives, sociales ou politiques de l'étude.

3.4. Méthode d'analyse

L'analyse documentaire s'inspire des principes généraux de la revue critique de littérature présentés par Nambiema et al. (2021). L'objectif n'était pas de réaliser une revue systématique exhaustive, mais plutôt d'identifier les convergences, les tensions et les enjeux récurrents présents dans la littérature.

L'analyse s'est déroulée en quatre étapes :

- identification des concepts clés ;
- regroupement thématique des documents ;
- mise en relation des résultats avec le contexte haïtien ;
- synthèse critique des principaux constats.

Cette démarche a permis de structurer les résultats autour de trois axes majeurs : les risques associés à l'intelligence artificielle, les contraintes du contexte haïtien et les conditions d'une appropriation équitable de ces technologies.

3.5. Limites de l'étude

Cette recherche présente certaines limites. Elle repose exclusivement sur des données documentaires et ne comprend ni enquête de terrain, ni entretiens, ni expérimentation pédagogique. Par ailleurs, l'évolution rapide des technologies d'intelligence artificielle implique que certains développements récents puissent apparaître après la réalisation de l'étude.

Malgré ces limites, l'analyse documentaire constitue une démarche pertinente pour explorer les enjeux émergents associés à l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne et identifier des pistes de réflexion susceptibles d'orienter les futures recherches ainsi que les politiques publiques.

4. Résultats

L'analyse documentaire réalisée met en évidence trois ensembles de résultats convergents concernant l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne. Les travaux examinés révèlent d'abord plusieurs risques associés à une intégration non critique de ces technologies. Ils soulignent ensuite les contraintes structurelles propres au contexte haïtien. Enfin, ils permettent d'identifier diverses conditions susceptibles de favoriser une appropriation plus équitable de l'intelligence artificielle.

4.1. Les risques d'une intégration non critique de l'intelligence artificielle

4.1.1 La dépendance technologique

Le premier résultat concerne les risques de dépendance technologique associés à l'utilisation d'outils développés principalement à l'extérieur des pays du Sud. Plusieurs auteurs soulignent que les infrastructures numériques, les plateformes et les modèles d'intelligence artificielle sont largement contrôlés par quelques acteurs dominants situés dans les pays industrialisés (Alexander et al., 2024 ; Mboa Nkoudou, 2015 ; UNESCO IESALC, 2024).

Cette situation peut limiter la capacité des institutions nationales à contrôler les données éducatives, à définir leurs propres priorités pédagogiques et à participer aux décisions stratégiques concernant les technologies utilisées.

4.1.2 Les biais linguistiques et culturels

Le deuxième résultat concerne les inégalités de représentation linguistique observées dans les systèmes d'intelligence artificielle contemporains.

Les études analysées montrent que les langues disposant de ressources numériques limitées sont généralement moins bien représentées dans les modèles dominants. Cette situation peut affecter la qualité des réponses générées et contribuer à reproduire certaines formes d'exclusion linguistique (Mabien et Pierre, 2025 ; UNESCO, 2023).

Dans le contexte haïtien, cette problématique touche directement le créole haïtien, dont la présence demeure relativement faible dans plusieurs environnements numériques.

4.1.3 Le solutionnisme technologique

Un troisième résultat concerne la tendance à présenter l'intelligence artificielle comme une solution universelle aux difficultés éducatives.

Plusieurs auteurs rappellent que les problèmes rencontrés par les systèmes éducatifs résultent généralement de facteurs multiples incluant les inégalités sociales, les infrastructures, la gouvernance institutionnelle et la formation des enseignants (Costa et Murphy, 2025 ; Selwyn, 2021).

Les bénéfices potentiels de l'IA apparaissent donc fortement dépendants des contextes dans lesquels les technologies sont déployées.

4.2. Contraintes structurelles du contexte haïtien

L'analyse documentaire met également en évidence plusieurs contraintes susceptibles d'influencer l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne.

Les principales contraintes identifiées sont présentées dans le tableau 1. Ces facteurs rappellent que l'efficacité des innovations technologiques dépend largement des conditions matérielles et organisationnelles dans lesquelles elles sont mises en œuvre.

Tableau 1. Contraintes structurelles identifiées dans la littérature et implications pour l'intégration de l'IA en éducation

Contraintes documentées	Manifestations observées dans la littérature	Implications pour l'éducation
Fracture numérique	Accès inégal à Internet et aux équipements	Risque d'exclusion numérique
Contraintes énergétiques	Instabilité de l'alimentation électrique	Difficultés d'utilisation continue
Vulnérabilités institutionnelles	Ressources limitées et gouvernance fragile	Déploiement plus complexe des technologies
Inégalités linguistiques	Faible représentation du créole dans les corpus numériques	Risques de biais et d'exclusion cognitive

Source : élaboration de l'auteur à partir de MENFP (2020), UNESCO (2021, 2023), UNESCO IESALC (2024), Alexander et al. (2024) et Mabien et Pierre (2025)

4.3. Conditions favorables à une appropriation équitable de l'intelligence artificielle

Le troisième ensemble de résultats concerne les conditions susceptibles de favoriser une intégration plus adaptée de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne.

Trois orientations principales émergent de la littérature.

4.3.1 Développement de ressources numériques en créole haïtien

L'un des constats les plus récurrents concerne l'importance de produire des ressources linguistiques adaptées au contexte national.

Les auteurs soulignent la nécessité de développer des corpus textuels, vocaux et pédagogiques en créole haïtien afin d'améliorer la qualité des outils numériques et de réduire les biais linguistiques observés dans les systèmes actuels.

4.3.2 Valorisation des savoirs locaux

L'analyse documentaire met également en évidence l'importance de documenter, préserver et valoriser les savoirs locaux dans les environnements numériques.

Cette perspective rejoint les travaux sur la justice cognitive qui insistent sur la nécessité de reconnaître la diversité des formes de connaissance et de lutter contre les mécanismes contemporains d'épistémicide (Piron et al., 2016 ; Santos, 2014).

4.3.3 Renforcement de la gouvernance numérique

Enfin, plusieurs auteurs considèrent que le développement d'une gouvernance publique des données éducatives constitue une condition essentielle à toute appropriation durable de l'intelligence artificielle.

Cette gouvernance concerne notamment la protection des données, les critères de sélection des technologies, la transparence des partenariats et la participation des institutions nationales aux décisions stratégiques relatives aux infrastructures numériques.

Tableau 2. Conditions favorables à une intégration équitable de l'IA dans l'éducation haïtienne

Défis identifiés	Conditions de réappropriation	Contributions attendues
Sous-représentation du créole	Développement de corpus linguistiques locaux	Amélioration de la qualité des outils
Invisibilisation des savoirs locaux	Numérisation et valorisation des ressources nationales	Renforcement de la justice cognitive
Dépendance technologique	Gouvernance nationale des données	Renforcement de la souveraineté numérique
Fragmentation régionale	Coopération caribéenne et partenariats académiques	Mutualisation des ressources

Source : élaboration de l'auteur à partir de Piron et al. (2016), Santos (2014), Mboa Nkoudou (2015, 2016), Alexander et al. (2024), CARICOM (2025) et UNESCO IESALC (2024).

Les résultats montrent ainsi que l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne ne peut être envisagée uniquement sous l'angle de l'innovation technologique. Elle implique également des choix relatifs à la gouvernance des données, à la reconnaissance des savoirs, à la diversité linguistique et aux capacités institutionnelles nécessaires pour orienter le développement numérique du pays.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner les enjeux associés à l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation haïtienne à partir d'une perspective critique mobilisant les concepts de pédagogie critique, de pédagogie régénératrice, de justice cognitive, de souveraineté numérique et des Critical AI Studies.

À partir d'une démarche qualitative fondée sur une analyse documentaire critique, l'étude a mis en évidence trois constats principaux. Premièrement, l'intégration non critique de

l'intelligence artificielle peut contribuer à renforcer certaines formes de dépendance technologique, linguistique et cognitive déjà présentes dans les pays du Sud. Deuxièmement, les contraintes structurelles du contexte haïtien, notamment les inégalités d'accès aux infrastructures numériques, les limitations institutionnelles et la faible représentation du créole haïtien dans les corpus numériques, constituent des facteurs déterminants dans l'adoption de ces technologies. Troisièmement, plusieurs conditions favorables à une appropriation plus équitable de l'intelligence artificielle ont été identifiées, notamment le développement de ressources numériques en créole, la valorisation des savoirs locaux et le renforcement de la gouvernance des données éducatives.

Les résultats montrent que l'intelligence artificielle ne peut être considérée uniquement comme une innovation technique. Son déploiement transforme également les modes de production, de circulation et de légitimation des connaissances. Les enjeux éducatifs associés à l'IA concernent donc autant les dimensions technologiques que les questions linguistiques, culturelles, politiques et épistémologiques.

Dans le contexte haïtien, l'enjeu principal ne consiste pas à accepter ou à rejeter l'intelligence artificielle, mais à définir les conditions permettant son intégration dans une perspective de justice cognitive, de souveraineté numérique et de développement éducatif durable. Une telle orientation suppose une participation active des institutions éducatives, des décideurs publics, des chercheurs et des communautés concernées dans la définition des politiques numériques.

La contribution originale de cette étude réside dans l'articulation de la pédagogie critique, de la pédagogie régénératrice, de la justice cognitive, de la souveraineté numérique et des Critical AI Studies pour analyser les enjeux de l'intelligence artificielle en éducation. Cette approche permet de dépasser les analyses technocentrées en mettant en évidence les dimensions épistémologiques, linguistiques et politiques qui conditionnent l'appropriation de l'IA dans les contextes éducatifs du Sud.

Cette recherche présente certaines limites liées à son caractère documentaire. Des travaux futurs pourraient compléter cette réflexion par des enquêtes empiriques auprès d'enseignants, d'étudiants, de gestionnaires scolaires et de développeurs impliqués dans les usages éducatifs de l'intelligence artificielle en Haïti. Ces recherches permettraient de mieux documenter les pratiques émergentes et d'évaluer concrètement les effets de ces technologies sur les apprentissages, les inégalités éducatives et la production des savoirs.

En définitive, l'intelligence artificielle ne représente ni une solution miracle ni une menace inévitable. Son impact dépendra principalement des choix pédagogiques, politiques et éthiques qui accompagneront son développement. Pour Haïti, l'enjeu fondamental demeure celui d'une appropriation critique capable de mettre les technologies numériques au service des besoins éducatifs nationaux, de la diversité linguistique et de la pluralité des savoirs.

Références

Aguiar, C. E. S., et da Silva, D. K. M. (2025). Décoloniser la technologie et l'intelligence artificielle : vers des pratiques cosmotechniques émergentes. Sociétés, 167(1), 87-98.

Alexander, D., Døhl Diouf, L., et Wooding, C. (2024). Artificial intelligence readiness in the Caribbean: An exploratory review. Economic Commission for Latin America and the Caribbean.

Bhambra, G. K. (2007). Rethinking modernity: Postcolonialism and sociological imagination. Palgrave Macmillan.

CARICOM Secretariat. (2025). Five insights on artificial intelligence in education. CARICOM Secretariat.

Costa, C., et Murphy, M. (2025). Critical education, generative artificial intelligence and the tyranny of freedom: A critique of modern technocracy. Technology, Pedagogy and Education.

Damus, O. (2023). La pédagogie régénératrice et réparatrice. Anthropologie des savoirs des Suds, 1, 7-29.

Damus, O. (Dir.). (2023). Anthropologie des savoirs des Suds : Plaidoyer pour les pédagogies régénératrices et réparatrices. Éditions Science et Bien Commun.

Damus, O. (2025). L'éducation à la citoyenneté mondiale au prisme de la pédagogie régénératrice et réparatrice. Anthropologie des savoirs des Suds, 2.

Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution. François Maspero.

Harvey, J., Alalouf-Hall, D., Zhegu, M., et Coulombe, C. (2025). Repenser l'innovation sociale à travers le prisme de la décolonisation. Revue Organisations et territoires, 34(1), 150-171.

Jobin, A., Ienca, M., et Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. Nature Machine Intelligence, 1(9), 389-399.

Mabien, B., et Pierre, R. (2025). L'intelligence artificielle (IA) comme levier de digitalisation des langues créoles : Impact culturel et technologique sur le créole haïtien. HAL Open Science.

MENFP. (2020). Plan décennal d'éducation et de formation 2020-2030. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Mboa Nkoudou, T. H. (2015). Stratégies de valorisation des savoirs locaux africains : Questions et enjeux liés à l'usage du numérique au Cameroun. Éthique publique, 17(2).

Mboa Nkoudou, T. H. (2016). Les injustices cognitives en Afrique subsaharienne : Réflexions sur les causes et les moyens de lutte. Dans F. Piron, S. Regulus et M. S. Dibounje Madiba (Dirs.), Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Éditions Science et Bien Commun.

Nambiema, A., Fouquet, J., Guilloteau, J., et Descatha, A. (2021). La revue systématique et autres types de revue de la littérature : qu'est-ce que c'est, quand, comment, pourquoi ? Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement, 82(5), 539-552.

Offert, F., et Dhaliwal, R. S. (2024). The method of Critical AI Studies: A propaedeutic. arXiv.

Paul, R. (2022). Can critical policy studies outsmart AI ? Research agenda on artificial intelligence technologies and public policy. Critical Policy Studies, 16(4), 497-509.

Piron, F. (2018). Justice et injustice cognitives : De l'épistémologie à la matérialité des savoirs humains.

Piron, F., Regulus, S., et Dibounje Madiba, M. S. (Dirs.). (2016). Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux : Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable. Éditions Science et Bien Commun.

Santos, B. de Sousa. (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Paradigm Publishers.

Selwyn, N. (2021). Should robots replace teachers ? AI and the future of education. Polity Press.

UNESCO. (2021a). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO.

UNESCO. (2021b). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. UNESCO.

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.

UNESCO IESALC. (2024). Higher education and the growing use of artificial intelligence: Implications for teaching, learning and governance. UNESCO IESALC.

Victor, C. C. (2025). Créolisation captive et injustice épistémique : L'exemple du lakou haïtien. Revue Organisations et territoires, 34(1), 134-149.

Williamson, B. (2017). Big data in education: The digital future of learning, policy and practice. Sage.