Colonialité et occidentalocentrisme : quels enjeux pour la production des savoirs ?

Coloniality and western-centrism: what is at stake in knowledge production ?

Rachel Solomon Tsehaye et Henri Vieille-Grosjean

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2323>

DOI : 10.4000/ree.2323

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Rachel Solomon Tsehaye et Henri Vieille-Grosjean, « Colonialité et occidentalocentrisme : quels enjeux pour la production des savoirs ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 32 | 2018, mis en ligne le 01 mars 2018, consulté le 25 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2323> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2323>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Colonialité et occidentalocentrisme : quels enjeux pour la production des savoirs ?

Rachel Solomon Tsehaye & Henri Vieille-Grosjean¹

Résumé

Cet article porte sur les rapports de pouvoir dans la production des savoirs scientifiques, qui peuvent rendre compte de l'imbrication de la science et du politique. Il interroge plus particulièrement l'existence et l'influence d'un phénomène ostracisant et questionne la prétention à l'universalité des paradigmes et des modèles utilisés par les institutions savantes occidentales et leurs représentants. À travers une posture réflexive et critique, une démarche méthodologique inductive et des éléments issus d'une revue de littérature, les auteurs concentrent leur attention sur les nouvelles formes de pertinence attribuées à la notion de colonialité. Celle-ci constitue un concept opératoire dans l'analyse des conflits de normes et des écarts sociaux et culturels, et une grille de lecture expliquant les hiérarchies installées dans la diffusion des savoirs et la perdurance de collectifs subalternisés.

1. Contexte d'émergence de la réflexion

Il semblerait que le temps des nations appartienne au passé, et que les grands indicateurs d'équilibre ou de déséquilibre politiques et démographiques soient repérés aujourd'hui à l'aune de leur « capacité d'inclusion » dans un espace planétaire. Les relations internationales sont aujourd'hui l'objet d'études fréquentes qui disent dépendances et hiérarchies, interrelations et antinomies. Or, elles sont regardées souvent à partir de critères eux-mêmes évalués selon des axes de différenciation économiques, où sont mises en avant des oppositions qui isolent plus qu'elles ne rassemblent : Nord / Sud, Occident / Orient, pays développés / en voie de développement, pays fortement / faiblement industrialisés, plus récemment « États fragiles »... Ainsi, les qualificatifs sont variés, qui désignent certaines zones géographiques, aires culturelles ou nations dont la spécificité des caractéristiques économiques, sociales, linguistiques (etc.) peuvent être mises en exergue. Or, ce qui est en fait la plupart du temps retenu ne sont que certains attributs qui font de ces espaces des ensembles problématiques et insuffisamment maîtrisés. Qui plus est, leur variété n'empêche pas l'ensemble de ces vocables et les contextes qu'ils servent, de participer à transformer des différences en antagonismes (Orient / Occident), les stigmatiser et en réduire les complexités. En considérant une forme (dominante de l'économie par exemple) comme un état (étape de développement) ou en hiérarchisant les aires mentionnées par « progrès interposé » (pays « développés » et en « voie de développement »), ces modes de désignation diffusent une conception linéaire du développement et de la modernité (un point B atteint par les dominants, alors que les dominés ne seraient qu'au point A).

Tout individu qui s'essaie à conceptualiser certaines caractéristiques de la différence humaine, dans les pratiques du quotidien, tout autant que dans les stratégies et modes occupationnels des temporalités et des espaces, et/ou ayant évolué dans les aires géographiques auxquels ces termes renvoient, s'est retrouvé face à des difficultés de compréhension et d'énonciation. La difficulté s'accroît lorsque cet individu est un-e chercheur-e sur lequel pèse une injonction

¹ Rachel Solomon Tsehaye, docteure en sciences de l'éducation et lectrice au département de Pédagogie spécialisée à l'Université de Fribourg (Suisse) et Henri Vieille-Grosjean, professeur émérite d'anthropologie de l'éducation à l'Université de Strasbourg (France) et au LISEC (Laboratoire Interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication).

d'objectivité et de neutralité, qui correspond à un gage de scientificité et de crédibilité (d'autant plus si le rapport entre science et politique est récusé). Or, la terminologie employée trahit un parti pris, une manière de comprendre les hiérarchies comme structurelles ou conjoncturelles, comme coordonnées ou fortuites, finalement une lecture particulière des enjeux et des rapports de pouvoir entre les histoires, les régions et les peuples.

■ *De résultats de recherche en immersion*

La présente contribution poursuit la réflexion sur un horizon théorique particulier, à savoir le paradigme de colonialité. L'analyse de ce concept renvoie à une dénonciation d'un système de maintien des inégalités à l'échelle globale, qui s'illustre dans les discours et les pratiques visant à imposer les normes occidentales dans le monde scientifique.

Le premier usage que nous avons fait du concept de « colonialité » visait à analyser les conflits de normes existant sur trois terrains de recherche (Burkina, Tchad et Djibouti), lesquels sont caractérisés par la cohabitation de l'Islam (qui est la religion d'État et/ou celle d'une société à majorité musulmane) et de la laïcité dans l'enseignement des savoirs scientifiques à l'école publique, laïque ou privée catholique et musulmane. À travers 184 entretiens menés avec des parents, des enseignants et des directeurs d'école publique laïque mais aussi des madrasa et des écoles coraniques, les analyses livrées ont mis en lumière les formes d'interprétation, d'adhésion, de résistance et de rejet du discours de vérité scientifique (Solomon Tsehaye, 2017, pour Djibouti ; Vieille-Grosjean, 2000, pour le Tchad). Les résultats ont révélé une asymétrie entre savoirs locaux et savoirs scolaires. Cette situation rend possible que l'école privée catholique, la plus prestigieuse et la plus coûteuse, scolarise par exemple à Djibouti 99% de musulmans sans autre contrepartie (par exemple de catéchisme). Les résultats de ces recherches seront utilisés pour illustrer la notion de colonialité, afin de la situer dans différents contextes.

■ *D'une posture réflexive à adopter en congrès*

Cet article fait suite à une communication au congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF) ayant eu lieu en 2016. Ce cadre d'analyse est apparu utile à la démarche réflexive que les chercheur-e-s européens et nord-américain-e-s étaient invité-e-s à y occuper cette année-là : ils-elles avaient à se questionner sur les questions qu'ils-elles se posaient, aux processus et aux facteurs qui les ont conduit-e-s à se les poser, et aux intérêts que leurs recherches servaient. Un des ateliers interrogeait le rapport entre science et religion, l'enseignement des sciences dans les manuels ou le rapport au savoir scientifique dans diverses zones géographiques (occidentales et extra-occidentales). Le concept de colonialité a été présenté comme potentiel cadre d'analyse des rapports de pouvoir entre science et religion et plus largement entre les États du centre et ceux de la périphérie (Wallerstein, 2011) ou les États coloniaux et les États subalternisés (selon la typologie établie par les théoriciens du groupe Modernité / Colonialité, cf. Grosfoguel, 1996). L'emploi de ce concept rendait possible de comprendre les situations d'hostilité et/ou de rejet de certains savoirs, en fonction de leur « nature » scientifique ou non, et de les situer au sein d'enjeux de pouvoir opérant à l'échelle macro.

Dans ce qui suit, nous donnons quelques repères sur la notion de colonialité, puis présentons la question explorée et la méthodologie suivie. Nous donnons les résultats obtenus et les discutons avant de conclure.

2. La notion de colonialité

■ Approche historique

Les années de colonisation, après l'anéantissement des édifices entourant croyances et traditions, ont vu la mise en place de dispositifs et de structures, coordonnés et gérés par les uns, entre sabre et goupillon, et animés par les autres, serviteurs des intentions et des stratégies des premiers. Au départ des colons, les personnes et les groupes subalternes se sont retrouvés en première et droite ligne des héritages (plus ou moins) transmis, automissionnés ou désignés par les urnes, pour faire fonctionner l'État, ses composantes et ses prérogatives. Ils font alors appel à la coopération des fils de celles et ceux qui avaient occupé auparavant leur sol et ses ressources, pour échapper au rejet de l'espace-monde et aux strapontins de la subsidiarité (Ki-Zerbo, 2005). Les velléités de transformation ou d'invention de nouveaux schémas politiques et philosophiques sont très vite masquées et empêchées par la pesanteur des héritages à suivre et des traces imposées, et la force inhérente au processus de désaffiliation liée à la colonisation. Une transition s'opère entre un phénomène de subsidiarité qui autorise les pouvoirs locaux à décider et à gérer dans les limites de la concordance et de la congruence à un jacobinisme du pouvoir souverain, et une subalternisation de ces mêmes pouvoirs qui n'ont d'autres choix que d'appartenir à la grande famille panafricaine des pays du « champ » pour la France, et du Commonwealth pour la Grande-Bretagne.

De Césaire à Fanon, en passant par Mbélé, Saïd, Ki Zerbo et Mbembé, de nombreux auteurs se sont emparés de la question coloniale et postcoloniale, pour dénoncer les différentes formes d'exploitation, pragmatiques et symboliques, du continent africain. Analyses parfois discordantes, qui promettent un dépassement possible des « ajustements » imposés par les institutions internationales ou s'engagent dans une indignation conduisant à une nécessaire rupture en face d'un immobilisme sociétal et organisationnel, entretenu par des populations sous le joug de régimes totalitaires autocratiques et « nécropolitiques » (au sens conféré par Achille Mbembé, d'une souveraineté qui repose sur le pouvoir de tuer qu'elle s'est attribué, cf. Mbembé, 2000). La colonisation ayant connu une fin officielle, ce sont des différentes formes de sa survivance dont il s'agit, un post-colonialisme traité et analysé dans les mêmes termes, à savoir la mobilisation de ressources, non plus seulement pratiques comme au temps de la colonisation, et du code noir, mais surtout intellectuelles, comme garante d'une nouvelle exploitation. Ce courant explore le passage ou glissement, de l'état colonisateur/population colonisée, vers des rapports entre anciens colonisateurs et nouveaux gardiens des orthodoxies nationales, dont les pratiques de soumission ou de subversion convergeraient avec celles du passé. Or, il ressort d'une première analyse que si le mouvement existe, c'est celui d'une oscillation continue entre un état de subalternisation et un état de subsidiarité, un phénomène pendulaire qui constitue une prémisse du questionnement élaboré ici.

La critique postcoloniale, sous la forme de la notion de colonialité étudiée ici, a été produite en réaction à l'expérience de l'esclavage, de la colonisation, et de l'hégémonie des sciences occidentales fondées sur une raison universelle « où le sujet n'a ni genre, ni ethnie, ni classe, ni spiritualité, ni langue, ni localisation, etc. » (Grosfoguel, 2007, p.64). L'émergence de ce champ d'études se situe à la conférence de Bandung en 1955, qui marqua l'entrée sur l'échiquier politique international des États qui expérimentaient depuis peu le désengagement territorial des colons. Elle se renforce à la parution de l'ouvrage *Les damnés de la Terre* (1961) de Frantz Fanon, dont l'influence est considérable dans les ex-colonies autant qu'aux États-Unis.² Elle coïncide avec l'émergence de la notion de « situation coloniale » développée par Georges

² Le discours prononcé en 1967 par Stokely Carmichael, un des leaders du mouvement du *Black Power*, en est considérablement imprégné. Il traite de l'absence d'un pouvoir défendant les intérêts des peuples colonisés.

Balandier (1951), inspirée de l'ouvrage fondateur d'Edward Saïd (*L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, 1978) et des travaux des philosophes français comme Michel Foucault. La colonialité puise également sa source dans l'école de pensée indienne des *Subaltern Studies* et des travaux sur le capitalisme (en tant que structure sociohistorique) du sociologue américain Immanuel Wallerstein, que les chercheur-e-s du courant de la colonialité vont infléchir de manière décisive : « l'Occident » ne renvoie pas à une aire géographique mais à une articulation spatiale du pouvoir, inséparable de la colonialité et constitutive de la modernité. À l'heure actuelle, ce courant est principalement porté par le groupe de recherche transdisciplinaire « Modernité / Colonialité », dont ses membres sont principalement localisés en Amérique du Nord et du Sud.

■ **Approche définitoire**

Le terme « colonialité » désigne « l'articulation planétaire d'un système de pouvoir occidental » qui a survécu au colonialisme et qui repose sur l'infériorisation des lieux, des groupes humains, des savoirs et des subjectivités non occidentales, et l'exploitation des ressources et des forces vives (Escobar & Restrepo, 2009). Cette matrice d'oppressions est fondée sur plusieurs abstractions mentales : une domination fondée sur l'idée de race et de nation sur laquelle repose l'exploitation de la force de travail à l'échelle mondiale ; la domination et légitimation des relations patriarcales et des hiérarchies de genre (Sanna & Varikas, 2011) également affectée par l'ethnicité (certaines femmes européennes disposant de statuts plus élevés que certains hommes non européens) ; enfin, le contrôle des formes de subjectivités qui passe par l'effacement des savoirs autres (*ibid.*).

En désignant ces oppressions et en les donnant à voir, la *colonialité* devient, à l'instar de l'intersectionnalité³, une grille de lecture qui saisit les inégalités comme le produit d'une imbrication des discriminations. Elle permet d'appréhender la logique systémique à laquelle obéissent la fabrication-reproduction des subalternes et la construction hiérarchique des différences dans les sociétés démocratiques modernes. La colonialité est à différencier du *colonialisme* qui se définit comme une entreprise de domination et de « soumission de populations à travers un appareil administratif, culturel et militaire » (Quijano, 2007, p.111) mis en place en vue d'instruire les natifs et leur apporter le progrès, le développement et la modernité. Ce concept envisage et nomme le phénomène historique qui a résisté au temps et à la décolonisation. Il se distingue donc du *post-colonialisme* en contournant « l'ambiguïté du *post* qui risque de réaffirmer une vision linéaire du temps, ce qui vient après le colonialisme, soit pour mettre fin soit pour prolonger » (Sanna & Varikas, 2011, p.7). La colonialité aide ainsi à entrevoir le régime de pouvoir qui régit les relations entre les peuples ou les États et remplace les termes de *néo-colonialisme* et d'*impérialisme culturel*.

■ **Déclinaisons typologiques de la colonialité**

Les analyses actuelles distinguent quatre formes majeures de colonialité :

- 1) la *colonialité du pouvoir*, concept élaboré par le sociologue péruvien Anibal Quijano dans les années 1990. Elle se confond avec la violence attribuée par Vattimo (Nietzsche ou Heidegger) à la raison instrumentale moderne exercée à l'encontre des cultures non occidentales. La face visible de la colonialité du pouvoir est la dépendance historique et structurelle qui lie l'Occident (entendu non comme espace géographique mais en tant que

³ Issu du *Black Feminism*, ce courant apparenté remet également en cause les catégories sociales en les considérant comme des constructions sociales arbitraires issues de l'histoire et de la langue.

- centre hégémonique du capitalisme mondial combiné au racisme) aux non-Occidentaux ;
- 2) la *colonialité des savoirs* relève de la dimension épistémique de la colonialité du pouvoir : il s'agit du fait de hiérarchiser les modes de production des connaissances, d'élever la philosophie et la science occidentales au rang de paradigmes qui rendent subalternes d'autres connaissances (Lander, 2000) ;
 - 3) la *colonialité de l'être*, concept central de la philosophie décoloniale, est définie par le philosophe portoricain Nelson Maldonado-Torres (2007). La colonisation n'est pas seulement un régime juridico-politique de conquête mais ses origines découlent d'un rapport particulier au monde, aux autres et à l'histoire ;
 - 4) la *colonialité de genre*, développée par la philosophe argentine María Lugones, se définit comme un système de genre binaire ou hétérosexuel dans lequel existent différentes hiérarchies de pouvoir (Lugones, 2007).

■ 3. Questionnement et méthodologie de recherche

Les questionnements explorés dans cet article sont issus à la fois de recherches empiriques antérieures et d'observations de la pression normative et des asymétries relationnelles au sein des rassemblements scientifiques ; ils portent sur l'invisibilisation du processus de pouvoir exercé par le savoir et la permanence des inégalités de production scientifique au sein des élites universitaires. L'absence ou la faible représentation des scientifiques extra-occidentaux dans les congrès internationaux francophones ou anglophones est saisissante. Si les explications la justifiant pour des motifs économiques sont recevables, il est permis de postuler que celle-ci est également liée à des enjeux de pouvoir ayant cours dans le processus de production des savoirs, pouvant emprunter la forme d'une violence symbolique par dé-crédibilisation et disqualification de certains usages épistémologiques et méthodologiques hors-normes. Autre hypothèse possible, celle du champ occupé par l'espace référentiel des discours et des démonstrations. Ces deux observations interrogent la prévalence de la subalternisation appliquée à certains savoirs scientifiques et certaines méthodologies, illustrée par une double absence, absence physique et faible mixité dans les rassemblements internationaux et absence symbolique du recours sédimentaire aux travaux de scientifiques non occidentaux.

La piste d'exploration trouvée dans le champ d'étude postcoloniale a suscité l'intérêt de brasser la littérature scientifique traitant du concept de colonialité. L'intention première est à visée informative : connaître l'usage fait de ce concept et repérer la prégnance de types de colonialité sur les autres, en fonction des lieux géographiques, des disciplines d'ancrage, des institutions universitaires d'appartenance et de la langue des usagers comparée à celle de publication. L'intention seconde est adossée à une volonté réflexive critique sur les pratiques scientifiques et les usages des catégories de pensée que nous contribuons nous-mêmes à perpétuer. Il s'agit ici de mettre à jour et questionner les conditions historiques et sociales de la recherche produisant des connaissances relatives aux phénomènes de société, et à leurs déterminants, et ceci dans des contextes relevant simultanément de plusieurs mondes. Quels sont les enjeux des formes de colonialité discutées ? Quelles sont les applications de cette notion à l'analyse des enjeux de pouvoir au sein des milieux scientifiques ? Quels sont les projets épistémologiques alternatifs proposés par les auteurs de ce champ ?

■ Démarche réflexive et inductive

Ainsi, cette contribution se distingue par les territoires référentiel et épistémologique habituellement convoqués. Le premier emprunte aux recherches à ce groupe de chercheur-e-s le

concept de « colonialité », quant au deuxième, il renvoie à un parti pris assumé entre science et politique, entre citoyen-ne et chercheur-e.

En premier lieu, les résultats des recherches conduites ces dix dernières années au Burkina Faso, au Tchad et à Djibouti, dans le domaine de l'anthropologie et de l'éducation comparée, constituent un point de départ pour initier une réflexion épistémique et énoncer un questionnement théorique. La démarche inductive utilisée est associée à une démarche réflexive questionnant les catégories d'énonciation comme catégories de pensée telles que « Orient et Occident » par exemple, dont l'usage est fréquent pour nommer et définir l'offre éducative, en distinguant les écoles coraniques et les madrasas des écoles publiques officielles dont la langue d'enseignement est européenne (principalement francophone, anglophone ou lusophone). Les résultats de ces recherches permettent ainsi de contextualiser la notion de colonialité.

■ **Méthodologie de la revue de littérature**

C'est à travers une revue de littérature recensant et analysant le traitement réservé à cette notion dans les revues scientifiques, que le paradigme de la colonialité offre un angle d'approche nouveau : si l'apport des trois études de cas appréhende la colonialité comme un mécanisme de discrimination institué à l'échelle macro-sociale, les résultats de la revue de littérature permettent eux d'en mesurer son étendue, en questionnant plus particulièrement les discours et les pratiques visant à imposer les normes occidentales dans le monde scientifique. Cette focalisation sur son degré d'institutionnalisation au sein du monde scientifique à travers le discours critique du et sur le monde savant soulève de nouveaux questionnements épistémologiques qui aspirent à ouvrir des perspectives prolifiques en termes de pratiques méthodologiques.

Ainsi, afin de mesurer le degré de diffusion du concept de colonialité au sein de la communauté scientifique internationale et de rendre compte au mieux des recherches faisant leur ce cadre d'analyse, différents moteurs et méta-moteurs de recherche ont été consultés : OVID, CAIRN INTERNATIONAL, SCIENCE DIRECT, TAYLOR & FRANCIS, PROQUEST, IBSS, JSTOR, EBSCO et GOOGLE SCHOLAR. Les mots-clés ont été entrés dans quatre langues européennes (cf. tableau *infra*), et les combinaisons ont été les suivantes : [colonialité], [colonialité + modernité], [colonialité + savoir], [colonialité + pouvoir], [colonialité + être], [colonialité + éducation], [colonialité + genre], [colonialité + savoir + pouvoir + être]. Une limitation de la recherche documentaire a été fixée à l'apparition de ces mots-clés au titre des ouvrages scientifiques ou des articles de revues scientifiques (*peer reviewed*) afin de s'assurer qu'il s'agissait bien de l'objet d'étude. L'attention s'est portée sur l'utilisation de ce paradigme comme cadre de l'analyse dans les recherches qui étaient alors sélectionnées.

Cette revue de l'état de la recherche repose sur 63 articles (une fois exclue la majorité des articles traitant de la « colonialité » qui s'inscrivent en biologie animale).

■ **4. Présentation et discussion des résultats**

Bien que le concept ait émergé dans les années 60, c'est à partir des années 2000 qu'il redevient mobilisateur, ce qui coïncide avec l'irruption des études postcoloniales dans le débat intellectuel en France, lesquelles susciteront de virulentes polémiques (cf. par exemple, Pouchepadass, 2004).

Le concept de colonialité apparaît principalement dans les revues de langues espagnole (28/63) et anglaise (23/63) ; cependant ce concept n'est pas inconnu des chercheur-e-s francophones (6/63) ou germanophones (2/63) mais il demeure peu utilisé et/ou approprié par ces derniers (cf. tableau 1).

Tableau 1 - Utilisation du concept de « colonialité » selon les langues dans le titre seul

Mots-clés	Français	Anglais	Espagnol	Allemand
(méta) moteurs de recherche	Colonialité	Coloniality	Colonialidad	Kolonialität
OVID	0	11	0	0
SCIENCE DIRECT	0	12	0	0
CAIRN-INT.INFO	10	27	2	0
TAYLOR & FRANCIS	0	53	0	0
PROQUEST	6	273	99	3
IBSS	6	110	26	2
JSTOR	1	64	15	0
EBSO	8	29	5	0
GOOGLE SCHOLAR	43	913	648	17

Source : réalisé par les auteurs

La figure 1 présente la fréquence d'apparition du terme dans les 63 revues retenues en fonction de la langue et/ou région de publication des auteurs et du domaine disciplinaire du champ des sciences sociales. Comme le tableau 1, elle montre que le terme est utilisé majoritairement dans les régions de langue anglaise et espagnole. Il apparaît également que la notion de colonialité retient plus ou moins les intérêts de recherche des divers domaines : l'anthropologie (17/63), la sociologie (16/63) et la philosophie (11/63), puis suivant toujours l'ordre décroissant, les sciences politiques (9/63), la pédagogie (8/63), enfin la géographie, la sémiologie et l'histoire (représentant chacun 1/63).

Figure 1 - Usage disciplinaire du concept de colonialité dans les revues scientifiques à l'échelle internationale

Source : histogramme réalisé par les auteurs

Une analyse en termes de type de colonialité révèle que 25 revues sur 63 traitent du concept en général, 15 de la colonialité du pouvoir, 12 de la colonialité du savoir, 10 de la combinaison entre colonialité et modernité, enfin respectivement 6 puis 6 et 5 allient colonialité et être, race et genre. La figure 2 présente la fréquence d'apparition du terme en fonction de la langue et/ou région de publication des auteurs et du type de colonialité. Elle montre que la notion de colonialité est mobilisée en premier lieu dans les revues publiées en Amérique du Nord, puis de manière voisine dans celles publiées en Amérique du Sud et en Europe de l'Ouest. Elle indique également que le type de colonialité exploré prioritairement est la colonialité de pouvoir et que cette exploration a lieu en Amérique du Nord.

Figure 2 - Combinaison des perspectives d'analyse de la colonialité dans les revues scientifiques à l'échelle internationale

Source : histogramme réalisé par les auteurs

Bien que cette revue de la littérature atteste que la perspective critique sur la domination coloniale existe dans le monde francophone, elle demeure marginale : le terme de « colonialité » apparaît seulement vingt-sept fois, dont quinze fois dans le *Cahier des Amériques Latines*, dix fois dans le *Cahier du genre* et à peine deux fois dans le *Cahier d'études africaines*. Au titre des congrès et colloques, plusieurs départements universitaires francophones s'en sont emparés et l'ont discuté, par exemple le département de sciences politiques (colloque de l'IEP de Rennes en avril 2011), le centre d'études féministes CEDREF (colloque organisé en mars 2014), le groupe de recherche sur l'identité et la culture de l'Université du Havre (GRIC, en décembre 2015) et enfin, le département de langues et cultures européennes de l'Université de Lyon 2 (CIED, décembre 2015). L'intérêt porté est plus manifeste chez les chercheur-e-s hispanophones et anglophones et pour cause : son développement conceptuel est lié aux groupes de chercheur-e-s (principalement sociologues, anthropologues et politologues) d'Amérique du Sud (Porto Rico, Pérou, Colombie et Argentine) qui enseignent dans des universités nord-américaines (Berkeley, Columbia, Chicago...) et publient donc également en anglais.

■ Focus sur la colonialité des savoirs

Si la colonialité du pouvoir est la dimension la plus étudiée dans la littérature, celle-ci se fonde sur la mobilisation d'un environnement cognitif qui puise dans la colonialité des savoirs, des consciences et de l'être, dit aussi « contrôle des subjectivités ». Cette notion renvoie à la privation du génie créateur de la société opérée par l'emprise psychologique et intellectuelle des esprits, à travers des « dispositifs civilisationnels contemporains » (Escobar & Restrepo, 2009, p.86). Ces outils culturels hégémoniques, représentés par l'école obligatoire, les médias de masse et la culture populaire, diffusent les grands récits occidentalocentriques, qui imprègnent les individus de l'*ethos* nationaliste, individualiste, consumériste, de compétition et de réussite personnelle.

• À l'école

L'implication de l'école dans l'entretien du processus de colonialité, élément qui ressort de manière prépondérante de la revue de littérature, peut être illustrée ici par les résultats des recherches empiriques menées au Tchad, au Burkina Faso et à Djibouti. En effet, dans ces trois anciennes colonies françaises, des invariants sont à relever : les écoles officielles émanent d'une filiation directe avec l'école coloniale. Même si l'école ne concernait qu'une minorité à même de reprendre le pouvoir aux indépendances, l'école coloniale a été implantée par une autorité coloniale mue par un devoir de civilisation et par un désir d'expansion territoriale de l'empire, caractérisée par la *prise de terre*. La notion de « prise » est précisément au fondement de la colonialité : elle ne s'opère pas seulement sur l'espace géographique, mais aussi sur les psychés. L'école devient alors un instrument im(sé)parable de la colonialité de l'être et va agir comme un levier au service de la colonialité. La capture des mentalités s'opère lentement par la socialisation scolaire, par les normes et les savoirs diffusés à travers un appareillage historique (l'école et sa langue d'enseignement). À ce titre, les manuels scolaires ont été des outils précieux, en contribuant à faire de leurs auteurs des maîtres, à minoriser les savoirs locaux et à diffuser une lecture « partielle et partielle » de l'histoire, en construisant une altérité par contraste, en négatif (Lanier, 2017). L'altérité non occidentale, tout incarnée par l'Orient (Saïd, 1994), renverrait à une communauté d'individus homogène et menaçante. La démonstration d'Edward Saïd rend d'ailleurs probante l'élimination des valeurs humanistes par le mouvement orientaliste, de sorte à faire d'elles, le propre de l'Occident. La force de la colonialité dans le contexte scolaire repose sur son caractère invisible, voire sur le déni de la colonialité elle-même. En effet, la « prise de vie » qui la caractérise (Ajari, 2015) est fondée sur l'imaginaire européen de l'homogénéité et « la volonté de maintenir les nations du monde blanc dans un état arbitrairement décrété comme leur état authentique » (*ibid.*), finalement contraire au processus éducatif qui génère une transformation. Cette vision du monde attribue à l'hétérogénéité un caractère hostile et n'élève pas au rang d'impératif le principe fondateur du vivre-ensemble que sont le respect mutuel et un seuil d'entente raisonnable.

Ni au changement de personnalité à la tête du pouvoir de ces jeunes États (1960 pour les premiers et 1977 pour Djibouti), ni à l'heure actuelle, les écoles n'ont connu de *déprise* de leurs curricula, si ce n'est de manière mineure (des prénoms du pays dans les manuels de français, de la géographie locale dans les manuels d'histoire-géographie). Le mode de gestion de l'école reste inchangé : la langue française est toujours la langue d'enseignement qui détermine l'accès à tous les autres savoirs, le groupe-classe est dirigé par un-e enseignant-e, la répartition des élèves se réalise dans des niveaux d'enseignement (de connaissances), la séparation s'opère en disciplines et la parcellisation en types de savoirs enseignés. Cette dernière rend difficile une

lecture alternative de l'histoire⁴, qui instruirait sur les mécanismes invisibles qui ont minorisé la connaissance non occidentale, sur l'instrumentalisation faite des différences au service d'une hiérarchisation structurelle et sur l'élaboration d'un mode de production des connaissances qui répond à des besoins spécifiques (le maintien de l'ordre capitaliste mondial). Selon Quijano (2000, p.343), « l'Occident a élaboré et formalisé un mode de production des connaissances qui répondait aux besoins cognitifs du capitalisme : [la] mesure, la quantification, l'externalisation (ou objectivation) du connaissable par rapport au connaisseur, pour le contrôle des relations entre la nature et les individus, dans la perspective, en particulier de la propriété des ressources de production ».

- *Au sein du monde savant*

L'hégémonie du discours scientifique occidentalocentrique peut également s'expliquer par la participation active de scientifiques occidentaux à la promotion et légitimation des pratiques de discrimination raciale. Les exemples sont nombreux : les anthropologues évolutionnistes qui entretenaient les thèses raciales au point de faire de la différence phénotypique une curiosité à assouvir dans les zoos humains, les psychologues qui contribuèrent à distinguer le fonctionnement psychique entre les populations en Afrique du Sud et permirent de justifier les politiques de ségrégation au temps de l'apartheid (Franchi, 2002), les médecins en Algérie qui produirent un savoir sur l'indigène en exagérant sa différence et la radicalisant (Bouyahia, 2011), etc., finalement en racialisant les classes dites dangereuses (Sanna & Varikas 2011, p.11).

■ *L'épistémologie occidentale*

La critique la plus radicale élaborée par les scientifiques de ce champ se situe autour du développement du concept « d'épistémologie occidentale ». Cette terminologie renvoie « la science » à une construction sociale, une tradition historique, qui exige d'être resituée dans un contexte géographique, social, politique et économique particulier. La science se compose d'énoncés, de procédures d'objectivation, de normes et de pratiques culturelles. Ces éléments constitutifs sont dépendants des contextes précités mais aussi de phénomènes d'énonciation, de transcription et des opportunités de valorisation. Un des symboles de légitimité de l'épistémologie occidentale relève de la logique cartésienne qui cherche la vérité dans l'observation et l'analyse objective de faits ; leur véracité est vérifiable, répliquable et réfutable ; ils sont validés ou non par l'expérience, bien qu'en pratique, l'insignifiance éventuelle des résultats peut être attribuée aux biais des procédures méthodologiques déployées. Le problème soulevé réside tant dans l'usage particulier de la raison critique qui déclare irrationnels les autres catégories de pensée et les autres modes d'historicité que dans l'usage privatif de l'universalisme (cf. Bancel, 2012, p.15).

La critique ne se concentre donc pas sur l'aspiration à l'universalisme mais sur l'intention impérialiste des institutions scientifiques de production et de diffusion des savoirs. Elle insiste sur la non-reconnaissance de la variété des descriptions scientifiques du monde et dénonce un processus de triple minoration : minoration des savoirs indigènes ou tirés de l'expérience, minoration des visions que les non-Occidentaux portent sur eux-mêmes et sur le monde, et minoration jusqu'au déni de l'existence d'autres manières mêmes de produire des savoirs. Cette critique mettant en lumière à la fois les biais culturels qui interfèrent dans la production des

⁴ Selon Ramón Grosfoguel (2013), l'université occidentalise (c'est-à-dire celle qui existe dans le monde entier aujourd'hui) privilégie une connaissance produite par des hommes (et non des femmes) de seulement six pays du monde, ce qui veut dire, en fin de compte, que l'expérience historico-sociale de 6 % de la population mondiale prétend rendre compte de l'être, du penser et de l'agir de l'humanité tout entière. Par ailleurs, la domination de genre qui s'exerce au sein de la communauté de chercheur-e-s interroge l'emploi du langage épiciène (au premier chef dans cet article), qui en prenant en compte cette forme de diversité masque la réalité en invisibilisant les inégalités de représentativité (de proportions), de statuts et de fonctions.

savoirs et les enjeux de pouvoir qui gravitent autour, est celle d'un phénomène historique, dont la permanence pose toujours question à l'heure actuelle. Les enjeux de pouvoir qui opèrent par le biais méthodologique ou épistémologique, des attitudes et des considérations critiques émises lors des débats qui suivent les conférences de cette minorité en congrès international, mériteraient d'être analysés par un protocole d'observations ethnographiques de terrain, réalisées au sein des espaces de savoirs où ils sont construits et diffusés. Cette démarche, renforcée par une étude quantifiant les publications d'auteurs non occidentaux au sein des revues internationales ou les plus influentes (aux facteurs d'impact les plus élevés), pourrait renseigner davantage sur la permanence de la colonialité au sein du monde savant moderne.

Ce processus est alimenté par les autres symboles de légitimité de l'épistémologie occidentale que sont les grands récits, à la fois sur la civilisation occidentale (se développant depuis la Grèce ancienne jusqu'à l'Europe du XVIII^e, en occultant les apports non occidentaux) et sur la modernité. Ce dernier fait de la forme d'organisation politique de l'État-Nation démocratique l'incarnation de la modernité. Représenté par la théorie unilinéaire du progrès, ce grand récit constitue le paradigme dominant des sciences sociales (Chakrabarty, 2000, p.235-236). Il définit le développement et la globalisation comme un processus vectoriel, dans lesquels certains groupes humains seraient inscrits, d'autres non, et au sein desquels émergeraient ou non les savoirs scientifiques. Pour toutes ces raisons, « l'épistémologie occidentale » peut être considérée comme un dispositif de pouvoir, au sens prêté à la notion par Michel Foucault (1975). La concevoir comme une construction sociale postule que les motifs altruistes de progrès de la civilisation humaine qui guident la recherche sont associés à d'autres intérêts.

Adoptant cet angle de vue, situer la connaissance devient un impératif, car « personne n'échappe à ces hiérarchies de classe, de race, de sexe, de genre, linguistiques, géographiques et spirituelles du système-monde capitaliste / patriarcal / moderne / colonial » (Grosfoguel 2006, p.2). Cependant, le recours à l'expression « épistémologie occidentale » est problématique, car son emploi entretient la polarisation (occidental / non occidental) et peut renvoyer le raisonnement à des modes particuliers. Aussi, cet emploi peut renvoyer l'interculturalité à un choix binaire (entre assimilation et rejet des normes), sans prendre en compte le processus de transformation et d'hybridation à l'œuvre dans toute rencontre d'univers normatifs différents. En effet, la question se pose de la prise en compte de la connivence et de la complicité des élites dominées avec les élites dominantes, de ce rapport entre pouvoir et convivialité mis en avant par Mbembé (2000). Enfin, cette taxinomie est équivoque, car la critique dirigée principalement sur les relations de pouvoir qui se jouent dans la production des savoirs est susceptible d'être confondue à une critique pure et simple de la science (cf. Pouchepadass, 2004, p.70). Or, les auteurs du champ de la colonialité se défendent d'être réductionnistes et relativistes : renforçant par là même la critique en tant que valeur constitutive de la science, ils insistent sur le fait que la critique développée à travers la notion « d'épistémologie occidentale » ne vise pas à condamner l'universalisme mais à lutter contre « l'absolutisme moral ». Cette notion est discutée par Bruno Latour (1996) et caractérise toute science dont les principes ne peuvent être contestés. Elle porte donc sur les représentations subjectives de la réalité, comme le dogmatisme méthodologique qui confère un caractère immuable, prescriptif et incontestable, aux normes et règles d'application, alors que la construction des faits dépend en partie du langage dans lequel ils sont décrits.

■ *Utopie(s) de créolisation épistémologique*

La colonialité apparaît être un concept prolifique, permettant de nourrir l'utopie de justice sociale, par le biais de projets épistémologiques alternatifs fondés sur l'ambition d'une co-production épistémologique et épistémique. Trois propositions d'altérités épistémiques émergent

de la littérature nord et sud-américaine : la pensée-frontalière (Mignolo 2000), la socialisation du pouvoir (Quijano, 2000) et la transmodernité (Dussel, 2001). La pensée frontalière s'inscrit dans une logique de redéfinition de la rhétorique émancipatoire de la modernité à partir des cosmologies et des épistémologies des subalternes. La socialisation du pouvoir invite à la formation d'un nouvel imaginaire radical anti-systémique. Conceptualisé sous le terme de « pluriversalisme » qui s'oppose à l'universalisme, ce projet tend vers une universalité horizontale et plurielle, qui résulterait d'une mise en dialogue des épistémologies et du fruit de leur interaction. La transmodernité propose la « diversalité » comme projet de décolonisation et d'alternative à la version eurocentrée de la modernité (*ibid.*). Elle suppose de dépasser la reconnaissance passive d'autres épistémologies pour préserver les diversités et de développer une transversalité qui empêcherait le glissement entre l'universel et l'uniforme, par exemple en élaborant des projets mutuels de transformation de la société composés de chercheur-e-s à la fois du monde scientifique dominant et subalternisé.

Ces trois projets invitent finalement les chercheur-e-s occidentaux à interroger les conditions de production du savoir, dont ils sont les plumes et les voix. Elle les encourage à porter un regard réflexif et critique sur les pratiques, les outils, les modèles interprétatifs et les catégories de pensée. La réflexivité inhérente aux fonctions de chercheur-e se nourrit de la critique de l'autorité intellectuelle : cette posture ne doit pas se confondre avec l'anti-européanisme, elle est anti-coloniale. Adopter une posture décoloniale à l'université, suppose pour les auteurs de ce champ, de concevoir comme légitimes les doutes que certain-e-s, peut-être aux conceptions concordistes (cf. le modèle et la définition de Wolfs, 2014, p.32), posent sur l'épistémologie occidentale, et qui, polarisation de la différence oblige, assimileront les scientifiques à des « scientistes »⁵.

La reconnaissance de l'inégalité particulièrement invisibilisée de la production des savoirs par le biais d'une pensée occidentale capable de présenter sa propre représentation du monde comme objective, scientifique et universelle est la première étape à atteindre en vue de décoloniser le savoir et d'atteindre plus de mixité dans les réseaux académiques.⁶ Cette utopie empruntant la forme d'une créolisation épistémologique, passe par la mise en place d'un « cosmopolitisme critique », qui lutte contre une modernité patriarcale, capitaliste, coloniale, nationale et eurocentrée. Elle envisage une nomenclature prenant en compte la variété des langages et des interprétations du réel étudié et la re-connaissance d'autres modèles, comme celui de la gestion de la diversité (culturelle, religieuse, etc.) par certains États africains, ou la prise en compte des formes non européennes, indigènes, africaines, islamiques de l'organisation politique. Car la démocratie libérale centrée sur le capitalisme et la colonialité, n'est pas l'unique forme de démocratie.

Conclusions

Ce balayage de la littérature a révélé l'intérêt d'une appropriation de la grille de lecture de la colonialité, afin de visibiliser la violence épistémologique du discours colonial, qui fonde l'analyse de la modernité et des relations interculturelles. Quand bien même cette grille serait à parfaire, de sorte à prendre en compte non plus seulement les structures du pouvoir mais aussi les rapports subjectifs au pouvoir, son utilisation présente un autre intérêt, celui de permettre d'appréhender toute la complexité des enjeux de pouvoir qui régissent les élites productives,

⁵ Cette expression a été employée par une chercheuse à l'issue d'une présentation orale sur le rapport aux savoirs scientifiques d'adolescents dans des écoles secondaires d'un pays du pourtour méditerranéen, Etat confessionnel de surcroît.

⁶ Cette recherche de mixité au sein des réseaux dans le processus de production des savoirs a d'ailleurs déjà été initiée (cf. Resnik, Schriewer, Welch, 2010).

tenantes et garantes du savoir et d'explicitier l'*establishment* hégémonique d'un univers normatif occidentalocentrique. Car finalement, ce qui caractérise le pouvoir, c'est le discours tenu sur l'autre : « la connaissance qu'elle soit passive (compréhension) ou active (représentation) permet toujours à celui qui la détient la manipulation de l'autre. Le maître du discours sera le maître tout court. » (Torodov, 1982, p.8). Le déni de l'imposition de schème de pensée peut constituer une forme d'aliénation du sujet par destruction de l'imaginaire (Castro-Gomez, 2005, p.58). Une violence épistémique qui, à l'instar de la violence scolaire, impute la responsabilité de l'absence de la maîtrise du savoir colonial aux subalternisés.

La critique formulée à l'encontre de ce courant, qui repose sur l'inexistence d'un contre-pouvoir, témoigne d'un impensé de l'inégalité de production des savoirs. Son énonciation rend impérative de lier les phénomènes, par exemple l'essor de l'esclavage et l'essor de la liberté comme deux développements contradictoires mais simultanés, imbriqués et interdépendants (Patterson, 1982).⁷ Il relève de la même exigence d'appréhender l'inexistence d'un contre-pouvoir, comme le résultat de relations globales entre les Occidentaux et les non-Occidentaux et d'un écrasement de toute alternative et force créatrice face à l'hégémonie de l'épistémologie occidentale, qui doit sa puissance au fait qu'elle s'exerce de manière invisible et continue, le seul choix étant de s'adapter aux canons méthodologiques et scientifiques (la connivence) ou de se marginaliser du monde universitaire international moderne (l'invisibilisation). Les trois projets de créolisation épistémologique entrevus convergent vers la nécessité de s'extraire de l'idéologie nationaliste et de contrecarrer la domination actuelle en décolonisant le discours savant, ses catégories de pensée et ses représentations. Cette ambition, fondée sur la promotion du savoir comme un bien commun de l'humanité, suppose de reconnaître en amont les responsabilités partagées dans un monde moderne aux interdépendances de plus en plus manifestes.

Bibliographie

AJARI Norman (2015), « Être et Race. Réflexions polémiques sur la colonialité de l'être », *Revue d'études décoloniales*, n°1, En ligne <https://reseaudecolonial.org/822-2/>, consulté le 11 décembre 2016.

BALANDIER Georges (1951), « La situation coloniale : approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.11, p.44-79.

BALANDIER Georges (1957), *Afrique ambiguë*, Paris, Plon, coll. « Terre Humaine ».

BOUYAHIA Malek (2011), « Genre, sexualité et médecine coloniale. Impensés de l'identité 'indigène' », *Cahiers du Genre*, 1/2011(n°50), p.91-110.

CASTRO GOMEZ Santiago (2005), *La hybris del punto cero*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

CÉSAIRE Aimé (1955), *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence Africaine.

CHAKRABARTY Dipesh (2000), *Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la différence historique*, Paris, Éditions Amsterdam.

COMPAORE Maxime (2006), « La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso », *Cahiers d'études africaines*, n°169-170, p.87-98.

⁷ Cette imbrication est aussi à visibiliser dans l'analyse de la modernité, qui divise et classe les États modernes des États en devenir. Les « formes » de la modernité sont rendues apparentes par les conditions de vie des populations dans les anciennes colonies mais aussi par celles des immigrés postcoloniaux au sein des ex-métropoles européennes. Par exemple, l'incendie de la Tour Grenfell survenu en juin 2017 dans une banlieue londonnienne a donné à voir une réverbération du colonial dans une capitale européenne, en rendant visible la ségrégation géographique urbaine dont ils sont l'objet.

DUSSEL Enrique (2001), *Hacia una Filosofía Política Crítica*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

ESCOBAR Arturo et RETREPO Eduardo (2009), « Anthropologies hégémoniques et colonialité », *Cahiers des Amériques latines*, n°62, p.83-95.

FANON Frantz (1961), *Les damnés de la Terre*, Paris, La Découverte.

FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT Michel (1969), *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

FRANCHI Vije (2002), « Les enjeux d'une formation à la pratique en interculturel : le cas des étudiants en psychologie en Afrique du Sud post-apartheid », *Carrefours de l'éducation*, n°14, p.76-94.

GROSFOGUEL Ramon (1996), « From Cepalismo to Neoliberalism: A World-System Approach to Conceptual Shifts in Latin America », *Review*, n°19(2), p. 131-154.

GROSFOGUEL Ramon (2006), « Les implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global : Transmodernité, pensée frontalière et colonialité globale », *Multitudes*, n°26, 2006/3, p.51-74.

GROSFOGUEL Ramon (2007), « The epistemic decolonial turn », *Cultural Studies*, vol. 21(2-3), p.211-223.

GROSFOGUEL Ramon (2013), « Racismo-sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI », *Tabula Rasa*, n°19, p.31-58.

KI ZERBO Joseph (2005), *Afrique noire*, Paris, Infolio éditions.

LANDER Edgardo (2000), *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, p.201-245.

LANIER Valérie (2017), « Analyse de l'occidentalocentrisme dans les manuels scolaires de collège français et construction négative de l'altérité », *Carrefours de l'éducation*, 2017/1(n°43), p.57-73.

LATOUR Bruno (1996), *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, Le Seuil (Points-Sciences).

LUGONES Maria (2007), « Heterosexism and the colonial / modern gender system », *Hypatia*, vol.22, n°1, p.186-219.

MALDONADO TORRES Nelson (2007), « On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept », *Cultural studies*, vol.21(2-3), p.240-270.

MBELE C. Romain (2009), *Essai sur le post colonialisme en tant que code de l'inégalité*, Yaoundé, CLE.

MBEMBÉ Achille (2000), *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris, Karthala.

MIGNOLO Walter (2001), « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale », *Multitudes*, 2001/3, n°6, p.56-71.

POUCHEPADASS Jacques (2004), « Que reste-t-il des Subaltern Studies ? », *Critique internationale*, 2004/3 (n°24), p.67-79.

QUIJANO Anibal (2000), « Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America », *International Sociology*, vol.15, n°2, p.215-232.

QUIJANO Anibal (2007), « Coloniality and Modernity / Rationality », *Cultural Studies*, vol.21(2-3), p.168-178.

RESNIK Julia, SCHRIEWER Jürgen, WELCH Anthony (2010), *Éducation comparée*, n°3 (L'éducation comparée aujourd'hui, État des lieux, nouveaux enjeux, nouveaux débats).

SAID Edward W. (1994), *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil.

SANNA Maria Eleonora et VARIKAS Eleni (2011), « Genre, modernité et colonialité du pouvoir : penser ensemble des subalternités dissonantes », *Cahiers du Genre*, n°50, p.5-15.

SOLOMON TSEHAYE Rachel (2017), « Les régimes de cohabitation des discours de vérité religieux et scientifiques dans les écoles djiboutiennes », *Carrefour de l'éducation*, 2017/2, p.100-116.

TORODOV Theodor (1982), *Conquête de l'Amérique. La Question de l'autre*, Paris, Seuil.

VIEILLE-GROSJEAN Henri (1994), *Je fais dans le débrouillard : les voyoux de N'djamena*, Paris, Éditions M.C.D.

VIEILLE-GROSJEAN Henri (2000), « La société urbaine au Tchad, approche introductive », *Dilonga*, n°2 (À chacun son Afrique), p.111-127.

WALLERSTEIN Immanuel (2011), *The modern world-system I: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century, with a new prologue* (Volume 1), University of California Press.

WOLFS José-Luis (2014), « Comment les élèves terminant l'enseignement secondaire belge francophone situent-ils savoirs scientifiques et croyances religieuses ? », *Éducation et Sociétés*, n°33(1), p.31-46.