

Les manuels scolaires : courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés

Jacques-Michel Gourgues

Résumé : Cet article vise à vulgariser les réflexions du groupe de pensée critique latino-américaine Modernité/Colonialité (MC) sur la production et la transmission des connaissances dans les pays périphérisés. Il fait ressortir le rôle important du manuel scolaire dans la domination de la pensée des individus – des pays périphériques – (colonialité de l'être) par le biais du discours occidental qui s'y impose (colonialité du savoir). Ce discours européen-nord-américain se présente comme la seule référence épistémologique au détriment des autres épistémologies du Sud, considérées comme subalternes (colonialité du pouvoir).



Rezime : Enpòtans atik sa a se fè moun konnen travay refleksyon gwoup panse kritik latino-ameriken Modènite / kolonyalite (MC anfranse) sou pwodiksyon epi transmisyon konnesans nan peyi ki sou dominasyon peyi gwo ponyèt yo. Atik la demontre kokennchenn wòl liv lekòl yo genyen nan kontwòle lespri dives moun ki ap viv nan peyi ki anba kolonizasyon mantal yo apati dives pawòl ki soti nan peyi oksidantal yo epi ki ap devlope an mèt-e-seyè sou teritwa say o. Se yon pawòl ewopeyen nan anvwonman Nò-ameriken an.

1. INTRODUCTION

L'objectif principal de cet article est de faire connaître, une fois de plus, au public francophone les réflexions du groupe Modernité/Colonialité, constitué de plusieurs chercheurs latino-américains, caribéens, y compris nord-américains, qui ont fait ressortir la nécessité de revisiter les savoirs produits par les Occidentaux – en particulier dans le domaine des sciences sociales – sur et pour les pays périphérisés, d'une part, et, d'autre part, de remettre en question la suprématie des connaissances européen-occidentales sur celles qui sont produites dans les pays considérés comme « subalternes ». Les idées émises ci-après reposent en partie sur les travaux des auteurs de la pensée critique de la race, sur les études culturelles, sur les études subalternes (anglo-américaines) et sur celles de Bourdieu. Nous allons, dans les lignes qui suivent, réaliser une synthèse de ces contre-discours – subalternes – produits jusqu'à maintenant sur cette question. À la lumière des réflexions, il appert que les épistémologies européen-occidentales hégémoniques ont eu pour conséquence de piéger l'imaginaire des citoyens des anciennes colonies, de faire en sorte qu'ils internalisent des savoirs qui les dépersonnalisent, les déposèdent, les dépouillent en infériorisant leurs connaissances ancestrales, effectuant ainsi ce que Boaventura de Sousa appelle un « épistémicide non seulement de

la connaissance mais aussi des moyens pour maîtriser le savoir¹ ». Cet épistémicide repose aussi bien sur une violence épistémique que symbolique dans les manuels scolaires, permettant de façonner ainsi des élites locales qui se considèrent comme plus européanisées, latines, qu'autochtones. Celles-ci perpétuent le même modèle scolaire néocolonial – colonialité du savoir – qui forme des êtres acculturés, reniant leur passé, considérant tout ce qui vient de l'Europe (de l'Occident) comme la norme, d'où la colonialité de l'être.

2. DE LA VIOLENCE ÉPISTÉMIQUE À LA VIOLENCE SYMBOLIQUE

Gayatri C. Spivak explique que « l'exemple le plus clair d'une telle violence épistémique est le projet à distance orchestré, très étendu, et hétérogène pour constituer le sujet colonial [de l'Europe]

1. Boaventura de Sousa Santos (2010). « Titre », dans Ramon Grosfoguel (2013), « The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century », *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, vol. 11, n° 1, article n° 8, p. 74, http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8?utm_source=scholarworks.umb.edu%2Fhumanarchitecture%2Fvol11%2Fiss1%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages (Consulté en octobre 2014).

comme l'Autre² ». Spivak a attiré l'attention sur toute la production idéologique et scientifique aussi bien que légale, nécessaire à la constitution de cet Autre. Elle montre comment, dans son pays natal, l'Inde, à travers la codification britannique de la loi hindoue, la violence épistémique s'est manifestée. Elle note qu'en plus de la violence épistémique subie par les subalternes (les femmes, en particulier), la parole est confisquée aussi bien par l'impérialisme (britannique) que par le patriarcat indien [1].

La penseuse vénézuélienne Beatriz González Stephan approfondit la question de l'Autre et de la violence épistémique par la mise en place de toute une série de politiques d'État en Amérique latine à travers des dispositifs disciplinaires pour forger le citoyen latino-américain « civilisé » et « moderne » du 19^e siècle [2]. Ce dernier a son contraire constitutif, l'Autre (inventé par l'Europe), qu'on qualifie de « barbare » et qui est, pour reprendre Dussel, « d'abord le païen, le pré-moderne, le sous-développé, [...] qui doit être sauvé, puis développé³ ». Ce barbare sera identifié au prime abord comme étant les Amérindiens, les Noirs. Des dispositifs disciplinaires sont mis en place dans l'école, la loi, l'État, les prisons, les hôpitaux et les sciences sociales. C'est précisément ce lien entre les connaissances et la discipline qui fait dire à González que ce projet de modernité (repris à Habermas) est un « exercice de violence épistémique⁴ » qui s'est manifesté à travers les dispositifs suivants : les constitutions, les manuels d'urbanité et les grammaires de la langue espagnole [2].

C'est ce que Grosfoguel appelle le « privilège épistémique » de l'Europe de l'Ouest avec son aspect concurrent, l'infériorité épistémique de l'Autre (le barbare, le païen) [3]. Il souligne que ce sont les deux faces d'une même médaille, nommée « racisme épistémique/sexisme ». Il insiste sur le fait que les structures de base de la connaissance dans les universités occidentales sont simultanément et épistémiquement racistes et sexistes. Dans cet ordre d'idées, il rappelle que les quatre génocides du 16^e siècle ont abouti à ce que Boaventura de Sousa Santos nomme l'« épistémicide », c'est-à-dire « l'extermination des connaissances et des moyens de savoir⁵ » des non-Européens. S'appuyant sur certains auteurs, soit Garrido Aranda (1980) et Martín de la Hoz (2010), Grosfoguel précise qu'outre l'épistémicide perpétré en conquérant Al-Andalus et les Amériques,

les Européens ont réalisé le spiritualicide (destruction de la spiritualité des Amérindiens) [4].

Castro-Gomez va encore plus loin en parlant de colonialité⁶ épistémique [5]. En effet, il souligne que toutes les connaissances sont ordonnées selon une échelle épistémologique allant du traditionnel au moderne, de la barbarie à la civilisation, de la communauté à l'individu, de la tyrannie à la démocratie, de l'individu à l'universel, de l'Orient à l'Occident [6]. Pour lui, cette colonialité n'est tout simplement que de l'« expropriation épistémique » à l'instar de l'expropriation territoriale et économique des colonies par l'Europe. Cette échelle épistémologique va se préciser dans les discours des penseurs européens et, en particulier, chez le philosophe Immanuel Kant. Castro-Gomez souligne que Kant, dans ses écrits, a fait état de la supériorité et de l'infériorité des races humaines et de l'existence de quatre races (blanche, jaune, noire, rouge) en se basant sur la couleur de la peau des individus [6]. Kant, souligne Castro-Gomez, a clairement établi que « l'humanité existe dans sa plus grande perfection (Vollkommenheit) chez la race blanche. L'Hindou jaune a une plus faible quantité de talent. Les Noirs sont inférieurs et en arrière-plan, se trouve une partie des peuples d'Amérique⁷ ». De même, Castro-Gomez fait remarquer que Kant « a nié la simultanéité des formations culturelles en établissant une hiérarchie morale qui privilégie les us et coutumes de la "race" blanche comme modèle unique de l'"humanité"⁸ ».

Cette position de Kant confirme les points de vue de Quijano [7], de Soto [8] et de Fanon-Mendès-France [9], qui peuvent se résumer dans cette phrase de Quijano sur la notion de race : « Il s'agit d'une construction idéologique nue, qui n'a, littéralement, rien à voir avec la structure biologique du genre humain et tout à voir, en revanche, avec l'histoire des rapports de pouvoir dans le capitalisme mondial, colonial/moderne et eurocentré⁹. »

La notion d'expropriation épistémique de Castro-Gomez subsume celle de violence épistémique, car le terme « expropriation » est en lui-même une violence de dominants sur des dominés. Elle rejoint par sa radicalité la notion de violence symbolique de Bourdieu [10, 11] et Braud [12]. Et Braud relie la violence symbolique et les souffrances psychologiques et physiques inhérentes à la dépréciation identitaire et l'ébranlement des repères [12]. Cette position rejoint les stéréotypes raciaux sur les étudiants de couleur aux États-Unis selon Solorzano, qui sont qualifiés de « nouilles », « violents », « fainéants », « irresponsables », « cochons » [13].

2. Spivak, Gayatri C. (1988). « Can the Subaltern Speak? », dans C. Nelson et L. Grossberg (dir.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Basingstoke, Macmillan Education, p. 271-313.

3. Dussel, Enrique (1994), 1492 : el encubrimiento del otro. El origen del mito de la modernidad, cité dans Damian Pachon Soto (2009), « Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 47).

4. Beatriz González Stephan, citée par Santiago Castro-Gomez (2000), « Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la « invención del otro » », dans Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentine, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 246, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>.

5. *Ibid.*

6. Le terme de « colonialité » désigne la reproduction des anciennes hiérarchies coloniales ethno-raciales dans le monde postcolonial et postimpérial (Grosfoguel, 2009, p. 63 : Les immigrés caribéens dans les métropoles du système-monde capitaliste et la « colonialité du pouvoir » *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, 2009/3, IHEAL).

7. Kant, Immanuel (1968). *Logik ; Physische Geographie ; Pädagogik*. Berlin : Walter de Gruyter & Co. 499p.

8. *idem*

9. QUIJANO, Anibal (2007). « "Race" et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, vol. 3, n° 51, p. 111-118, www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm (Consulté en septembre 2014).

3. DE LA COLONIALITÉ DU SAVOIR À LA COLONIALITÉ DE L'ÊTRE

L'expression « expropriation épistémique » de Castro-Gomez fait ressortir que les non-Européens ont été tout simplement dépossédés de leurs savoirs, de leurs formes d'organisation, de leur culture – tout en étant qualifiés de carencés, d'archaïques, de traditionnels, de magiques, de prémodernes [14] – pour être contraints d'accepter comme absolu le savoir européen, l'universel, le normal. Cette violence exercée par le colonisateur rejoint bien cette double explicitation de la notion de violence symbolique que Braud nomme « dépréciation identitaire » et « ébranlement des repères » [12]. Le colonisateur, par sa dépréciation de tout ce qui est non-européen, ébranle les valeurs, les croyances, les normes du dominé, colonisant et imposant ainsi son modèle de savoir à l'ensemble des populations de la planète, d'où la colonialité du savoir [14].

Castro-Gomez a approfondi cette formule en parlant de l'hybris du point zéro, qu'il définit comme étant « *le commencement épistémologique absolu, mais aussi le début du contrôle économique et social sur le monde [par l'Europe, ajouté par nous]*¹⁰ ». Fatima Hurtado souligne que l'« *hybris du point zéro est ainsi le péché de l'homme moderne qui, voulant avoir le regard de Dieu en se situant dans un au-delà de tout point de vue, occulte son lieu d'énonciation et recouvre son épistémologie particulière sous un discours universaliste*¹¹ ». Castro-Gomez précise quant à lui que « *c'est le plus grand péché de l'Occident*¹² » en prétendant que son point de vue domine tous les autres points de vue et va bien au-delà.

Pour asseoir leur domination, leur modèle moderne/colonial/capitaliste, les Européens ont détruit non seulement physiquement des non-Européens (génocide), mais aussi leurs savoirs (épistémicide) et leur spiritualité (spiritualicide), note Grosfoquel dans son article *The Structure of Knowledge in Westernized Universities* [4].

Nelson Maldonado-Torres avait bien compris ces processus de destruction de l'Autre lorsqu'il a proposé la colonialité de l'être racialisé, périphérisé [15]. Dans ce concept, trois aspects – invisibilité, déshumanisation et racisme – doivent être pris en compte pour une bonne compréhension de ce dernier. Mignolo a bien mis en évidence ses réflexions sur la question : « *La "Science" (connaissance et sagesse) ne peut pas être détachée de la langue; les langues ne sont pas seulement des phénomènes culturels* » dans lesquels les gens trouvent leur « *Identité* » ; elles sont aussi le lieu où la connaissance est inscrite. Et, puisque les langues ne

*sont pas quelque chose que les êtres humains ont, mais plutôt quelque chose de ce que sont les êtres humains, la colonialité du pouvoir et du savoir a donc engendré la colonialité de l'être [colonialidadadlser]*¹³. »

La colonialité de l'être permet de prendre en compte non seulement la question de l'influence de la colonialité sur les esprits, mais aussi sur les expériences vécues par les dominés, les « *Damnés de la terre*¹⁴ » de Fanon, ou pour reprendre Maldonado-Torres, les « *condamnés*¹⁵ ».

4. DE LA COLONIALITÉ DU POUVOIR

La colonialité est donc « *une hydre aux trois têtes*¹⁶ », souligne Castro-Gomez. En comparant avec l'*Hydre de Lerne*, nous disons que la première tête, « *tête centrale et intelligente*¹⁷ », est la colonialité du pouvoir qui ouvre la voie d'abord à la colonialité du savoir et, conséquemment, à la colonialité de l'être. Très intelligente qu'elle est, cette première tête a inventé la notion de « *race* » et Anibal Quijano souligne que l'idée de race a permis aux Européens de constituer un des axes fondamentaux du nouveau patron de pouvoir [7]. Elle a légitimé non seulement les relations de pouvoir imposées par les conquêtes faisant des vaincus et des dominés des êtres inférieurs (les non-Européens), mais aussi un instrument mondial de domination sociale, efficace et durable. Sur la base de cette notion, de nouvelles identités sociales vont se mettre en place hiérarchiquement en Amérique : les Indiens, les Noirs, les Métis, les Blancs. Quijano précise qu'en s'appuyant sur ces nouvelles identités sociales, le capitalisme mondial va asseoir sa structure globale du contrôle du travail [7]. En outre, sur la base de cette colonialité, les Européens vont envahir l'imaginaire de l'Autre (le non-Européen) en l'occidentalisant, en lui faisant accroire que son savoir n'est qu'à la limite du folklore ou tout simplement, de la sorcellerie, arriéré, bref, du moyenâgeux [16]. Soto a mis l'accent sur le fait que « *la colonialité du pouvoir réprime toute production de connaissances, de savoirs, d'imaginaires, de mondes symboliques et d'images du colonisé pour lui en imposer de nouveaux. Le concept fait référence à plusieurs processus liés entre eux : naturalisation et*

10. Castro-Gomez, S. (2005). La (pos)colonialidad explicada a los niños, Popayán, Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

11. Hurtado, Fatima (2009). « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités ? », RITA, n° 2, août, <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialite-violence-thema-11250.html> (Consulté en octobre 2014).

12. Castro-Gomez, S. (2007). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816), Bogotá, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

13. Mignolo, Walter (2003). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. 2nd edn. Ann Arbor: The University of Michigan Press., p. 669, cité dans Maldonado-Torres, Nelson (2007). « On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept », *Cultural Studies*, vol. 21, n° 2-3, p. 242.

14. Fanon-Mendes-France, M. (2013). *La question de la colonialité/décolonialité dans le contexte de la mondialisation*, Intervention présentée lors du Conseil international des forums sociaux mondiaux, Casablanca, 16 décembre 2013, Fondation Frantz Fanon ALAI, America Latina en Movimiento.

15. Maldonado-Torres, Nelson (2007). « On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept », *Cultural Studies*, vol. 21, n° 2-3, p. 256.

16. Castro-Gomez in Soto (2009). Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être. *Cahiers des Amériques Latines*, No. 62, 2009/3, IHEAL.

17. Pour reprendre la mythologie grecque : http://fr.wikipedia.org/wiki/Hydre_de_Lerne.

fétichisation de l'imaginaire de l'un et subalternisation épistémique de l'autre. Fétichisation parce que la culture du dominant séduit et induit le snobisme de l'imitation. [Celle-ci] a donc construit la subjectivité du "périphérisé" ou plus exactement du "racialisé" ou "coloré"¹⁸ ».

5. DU MANUEL SCOLAIRE DANS LA TRANSMISSION DES CONNAISSANCES ET DES IDÉES

Avant de parler du manuel scolaire, il est judicieux de reprendre ici quelques remarques de Sleeter et Grant relatives au curriculum. Pour ces derniers, le curriculum expose un certain nombre de représentations symboliques du monde et de la société. Ces dites représentations présentent des relations construites socialement comme naturelles, les interprétations subjectives et les jugements de valeurs comme des faits, et constituent des filtres pour les idées et les domaines de la connaissance, ainsi qu'un moyen de contrôle social pour les groupes sociaux dominants [17].

Or, le manuel scolaire constitue le véhicule principal du curriculum, notent Sleeter et Grant [17]. Marlène Marty, dans son ouvrage sur les politiques publiques d'éducation en Amérique centrale, a fait des commentaires et reporté des annotations sur la question des manuels scolaires qu'il faut citer *in extenso* pour illustrer la question [18]. Marty fait ressortir que « le manuel scolaire, sous son apparente neutralité, est tout sauf un "objet" naturel. Il est nécessaire pour le "lire" de recourir à sa dimension politique, économique, linguistique et imaginaire¹⁹ ».

Dans cet ordre d'idées, Rignault et Richert ont mis l'accent sur ce volet imaginaire des enfants et des jeunes qui est imprégné par le contenu des manuels scolaires, véhicule important de stéréotypes sociaux et raciaux [19]. Ils disent ceci : « Leur contenu frappe l'imaginaire et la sensibilité de génération d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formation²⁰ ».

Rocher a mis en évidence le système social du manuel scolaire [20]. Pour ce dernier, « d'inerte, le manuel scolaire devient vivant et animé dans la mesure où il est saisi par les acteurs d'un système social et se fait à la fois prétexte, objet et parfois but des actions et des intentions humaines formant un système social²¹ ».

18. Soto, Damian Pachon (2009). « Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 47-56.

19. Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale : manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, France, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 281 p.

20. Rignault, Simone et Richert, Philippe (1997) Les représentations des hommes et des femmes dans les livres scolaires dans Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale : manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, France, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 281 p.

21. Rocher, Guy (2007) Le manuel scolaire et les mutations sociales. dans Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale :*

Marty vient renforcer tout ce qui est dit précédemment en insistant sur les aspects suivants : « [Le manuel] dit et signifie ce que ses multiples concepteurs, avec les orientations qui sont les leurs, veulent dire, veulent signifier (consciemment et inconsciemment), à un moment donné, dans une culture donnée, et c'est là, entre autres, par-delà toute évidence (appeler un chat un chat), que se loge l'idéologique, les non-dits, les non-conscients, les "interdits", etc.²² »

Outre ce récent ouvrage de Marty (2014), il est important de mentionner ici les conclusions des travaux de Rita Hurtado (2009) et de Sebastian Granda Merchan (2003) sur les manuels scolaires équatoriens et colombiens relatifs à la diversité culturelle. Ces derniers abondent dans le même sens que Marty. Selon Hurtado, les manuels scolaires de sciences sociales colombiens « contribuent à renforcer les stéréotypes et à prolonger dans l'actualité les processus coloniaux de racialisation²³ ». Elle souligne que « l'invisibilisation des relations de pouvoir entre les différents groupes culturels contribue à naturaliser les positions asymétriques qu'ils occupent dans l'espace social colombien et légitime les processus de domination des élites créoles et blanche-métisses sur les populations indigène et afro-colombienne²⁴ ».

Pour sa part, Granda Merchan signale que, dans les manuels scolaires équatoriens de sciences sociales, « les discours dominants continuent de répandre une image racialisée et hiérarchique de la diversité. Ils rendent visible une manière indigène marginale, surtout des Afro-Équatoriens et continuent de présenter ces groupes comme des "races inférieures" (arriérées, sauvages, pauvres, etc.), en leur niant toute sorte de rôle dans la nation et, enfin, continuent de cacher les relations de pouvoir qui se développent entre eux. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons dire que les nouveaux manuels continuent de reproduire le régime de la représentation qui a légitimé les processus de domination déployés par les blanc-métis sur les Afro-Équatoriens et les autochtones. Nous estimons donc que le multiculturalisme n'a pas été intégré dans les manuels de l'éducation formelle de base équatorienne²⁵ ».

manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000), France, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 281 p.

22. Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale : manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, France, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 281 p.

23. Hurtado, Rita (2009). « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités ? », *RITA*, N°2 : août 2009, Mis en ligne le 01 août 2009. <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialitt-violence-thema-11250.html> consulté en juillet 2014

24. *Ibid.*

25. Granda Merchan, Sebastian (2003). « Textos escolares e interculturalidad en Ecuador: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana », Série Magister: volume 40. Tesis para la obtención del título de Magister en Estudios Latinoamericanos. Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos, mención en Estudios de la Cultura, Quito, AbyaYala, p. 64). Traduction libre de l'auteur.

6. CONCLUSION

Avant de terminer, il y a lieu de rappeler ici que les connaissances transmises dans les manuels scolaires sont occidentalisées dans le but de maintenir par le biais du savoir, de la subjectivité, les citoyens des pays périphérisés dans les liens du colonialisme moderne, de ce nouveau patron du pouvoir global. Les pratiques discursives modélisées dans les manuels proviennent de l'Europe, via soit l'Espagne, la France, l'Angleterre, la Hollande, le Portugal et les États-Unis [18]. L'épistémologie dominante – européenne – s'impose au détriment du discours autochtone considéré comme inférieur, entraînant de ce fait un ethnocide culturel. Ces peuples sont frappés d'un déni culturel, de reconnaissance.

Dans ce triangle infernal de la colonialité qui se décline en colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être, l'Occident colonial/impérial s'est imposé pour formater les esprits de l'Autre, colonisé afin de le « zombifier » pour mieux le contrôler. Cela a fait dire à Grosfoguel qu'en plus de l'épistémicide (destruction des savoirs indigènes), il y a eu un spiritualicide (destruction de la spiritualité autochtone) [4]. On constate, pour ce faire, que le manuel scolaire est non seulement au centre de cette colonialité, mais aussi l'institution scolaire qui représente le cheval de Troie pour le contrôle effectif des esprits par le système-monde capitaliste. D'où la nécessité pour les pays anciennement colonisés de revisiter leurs ouvrages scolaires, leurs politiques d'éducation, afin de produire de nouveaux sortants de leur système éducatif bien ancrés dans leur culture et capables de mieux défendre les intérêts de leur pays. ■

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Spivak, Gayatri C. (1988). « Can the Subaltern Speak? », dans C. Nelson et L. Grossberg (dir.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Basingstoke, Macmillan Education, p. 271-313.
- 2 Castro-Gomez, Santiago (2000). « Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la « invención del otro » », dans Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentine, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 246, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>.
- 3 BOIDIN, Capucine; COHEN, James; and GROSFOGUEL, Ramón (2012) "Introduction: From University to Pluriversity: A Decolonial Approach to the Present Crisis of Western Universities," *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*: Vol. 10: Iss. 1, Article 2. <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol10/iss1/2> (consulté en octobre 2014).
- 4 GROSFOGUEL, Ramon (2013). « The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century », *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, vol. 11, n° 1, article n° 8, http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8?utm_source=scholarworks.umb.edu%2Fhumanarchitecture%2Fvol11%2Fiss1%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages (Consulté en octobre 2014).

- 5 CASTRO-GOMEZ, S. (2007). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Instituto Pensar, Universidad Javeriana, dans Damian Pachon Soto (2009), « Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 47-56.
- 6 CASTRO-GOMEZ, Santiago (2008). *Filosofía, ilustración, y colonialidad*, p. 13, www.olimon.org/uan/02-colonialidad-castro_gomez.pdf (Consulté en octobre 2014).
- 7 QUIJANO, Anibal (2000). « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina », dans Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 246, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf> (Consulté en octobre 2014).
- 8 Soto, Damian Pachon (2009). « Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être », *Cahiers des Amériques Latines*, n° 62, p. 47-56.
- 9 Fanon-Mendes-France, M. (2013). *La question de la colonialité/décolonialité dans le contexte de la mondialisation*, Intervention présentée lors du Conseil international des forums sociaux mondiaux, Casablanca, 16 décembre 2013, Fondation Frantz Fanon ALAI, America Latina en Movimiento.
- 10 BOURDIEU (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992, 267 p.
- 11 BOURDIEU (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil, 1997. 318p.
- 12 BRAUD, Philippe (2004). *Violences politiques*, dans Xavier Crettiez (2008), *Les formes de la violence*, La découverte « Repères », p. 3-19, www.cairn.info/les-formes-de-la-violence--9782707153630-page-3.htm (Consulté en octobre 2014).
- 13 SOLORZANO, Daniel G. (1997). « Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education », *Teacher Education Quarterly*, vol. 24, p. 5-19.
- 14 Lander, Edgardo (2000). « Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrico », dans Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentine, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 246, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf> (Consulté en octobre 2014).
- 15 Maldonado-Torres, Nelson (2007). « On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept », *Cultural Studies*, vol. 21, n° 2-3, p. 240- 270.
- 16 QUIJANO, Anibal (2007). « "Race" et colonialité du pouvoir », *Mouvements*, vol. 3, n° 51, p. 111-118, www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm (Consulté en septembre 2014).
- 17 SLEETER, Christine E., et GRANT, Carl A. (1991). « Race, class, gender, and disability in current text-books », dans Michael Apple et Linda Christian-Smith (dir.), *The politics of the textbook*, New York, Routledge.
- 18 Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale: manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, France, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 281 p.
- 19 RIGNAULT, Simone, et RICHERT, Philippe (1997). Les représentations des hommes et des femmes dans les livres scolaires, dans Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale: manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, France, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 281 p.
- 20 ROCHER, Guy. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales, dans Marty, Marlène (2014). *Les politiques d'éducation en Amérique centrale: manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, France, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 281 p.

Jacques-Michel Gourgues, Ph. D., est docteur en sciences de l'éducation, option administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a enseigné dans des institutions d'enseignement supérieur en Haïti (INAGHEI: Institut national de gestion et des hautes études internationales de l'Université d'État d'Haïti; UNIQ: Université Quisqueya – Faculté des sciences de l'éducation). Il enseigne actuellement à l'ISTEAH (Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti) dans le programme de sciences de l'éducation. gourguej@yahoo.com