

## DÉCOLONISER LES SAVOIRS SCOLAIRES POUR SE DÉVELOPPER

**Cheikh NDIAYE**

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) Sénégal

[cheikhphilo@yahoo.fr](mailto:cheikhphilo@yahoo.fr)

**Résumé :** Depuis toujours, l'Afrique et les autres peuples du Sud ont été exclus de la pensée rationnelle et de la démarche scientifique par des penseurs occidentaux. Ces pensées et cette démarche prétendant régir l'ordre des idées du monde, une ligne de démarcation semble se dresser, mettant aux prises le Nord et le Sud. Le premier réputé détenteur des connaissances valides et pourvoyeuses de développement, alors que le second jugé consommateur passif et importateur de modèle. Ce texte, s'inspirant des *Epistémologies du Sud* et des *Théories Critiques* dont elles sont le prolongement, entreprend de déconstruire ces préjugés fabriqués de toute pièce par un eurocentrisme exacerbé. Dans cette perspective, l'école est considérée comme le lieu idéal pour une refondation de ce prisme déformant, expression de toutes les formes de colonialité, en vue de rétablir l'équilibre des forces idéelles, seul gage d'une justice sociale.

**Mots clés :** Epistémologie, développement, colonialité, Nord-Sud, co-construction.

## DECOLONIZING SCHOOL KNOWLEDGE TO DEVELOP

**Abstract :** Historically, Africa and the other peoples of the South have been excluded from rational thought and the scientific process by western thinkers. These claiming to govern the order of ideas in the world, a line of demarcation seems to stand, pitting the North against the South. The first is deemed to be the holder of valid knowledge and providers of development, while the second is deemed to be a passive consumer and model importer. This text, inspired by the *Epistemologies of the South* and the *Critical Theories* of which they are an extension, undertakes to deconstruct these prejudices fabricated from scratch by an exacerbated Eurocentrism. In this perspective, the school is considered as the ideal place for a refoundation of this distorting prism, the expression of all forms of coloniality, with a view to restoring the balance of ideal forces, the only guarantee of social justice.

**Key words :** pistemology, development, coloniality, North-South, joint-construction.

## Introduction

La prise en charge de l'humain a toujours été une préoccupation majeure des sociétés. Elle passe par l'éducation et la formation des individus qui les composent en définissant le type d'homme à produire et la nature de la société à construire. Dans nos sociétés modernes, l'éducation et la formation relèvent des Etats qui en définissent les curricula scolaires, fixent les objectifs et déploient les moyens de les atteindre. C'est en ce sens que l'école est un pilier fondamental du développement au sens large du terme, dans la mesure où elle prépare l'individu à s'insérer harmonieusement dans sa société afin d'y jouer pleinement son rôle.

Le type de savoir à développer et la manière de le transmettre ont des influences sur le niveau de développement des Etats. Par conséquent, les savoirs scolaires constituent aujourd'hui un facteur de développement incontournable, au point de susciter de gros investissements en termes de recherche et d'innovation. C'est dans cette perspective que s'inscrit la recherche en éducation pour le développement (RED) qui s'intéresse aux méthodes d'enseignement-apprentissage appropriées pour réaliser le développement attendu par les peuples. Si le but de l'éducation est de conférer à l'apprenant une autonomie de penser et d'agir, la recherche en éducation permet à l'acte éducatif de mieux jouer ce rôle.

C'est pour dire, que les enseignements-apprentissages à mettre en œuvre doivent aider à former un type d'homme dont les pensées et les actions s'inscrivent dans le processus de construction de la société. Ce présent colloque international dont le thème est « *Penser et repenser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage* » et qui se veut multidisciplinaire, sera l'occasion de revisiter toutes les sciences sociales afin de voir comment mettre nos activités scolaires au service du développement ? Notre intervention qui sera de forte teneur philosophique sera axée sur la thématique « production et diffusion des savoirs en éducation » et s'intitule « *Décoloniser les savoirs scolaires pour se développer* ».

Au Sénégal –comme un peu partout dans les pays du Sud- la loi 71-36 du 3 juin 1971 portant orientation de l'éducation nationale porte les germes d'un enseignement extraverti. C'est dans ce sens que se sont tenus en janvier 1981 les Etats Généraux de l'Education qui recommandent une refonte radicale de notre système éducatif, conformément à la loi 91-22 du 16 février 1991 qui dispose en son article 6 : « *L'éducation nationale est sénégalaise et africaine : (...) elle forme un sénégalais conscient de son appartenance et son identité* ». A l'analyse, un certain décalage a été noté entre les objectifs déclarés et les résultats obtenus.

Dès lors, nous inscrivant dans une optique décoloniale, il nous a paru pertinent de nous appuyer, entre autres, sur l'œuvre de Boaventura de Sousa Santos<sup>1</sup> pour tenter de répondre à la problématique soulevée plus haut. Il s'agit de mettre fin à la toute puissance des savoirs exogènes importés du Nord global et dispensés dans nos écoles. En effet, l'objectif sera de nous baser sur les *Epistémologies du Sud* pour soumettre à la critique la façon dont les connaissances qui gouvernent le monde sont recherchées, produites, diffusées et dispensées dans nos écoles. D'une part, le recours aux savoirs endogènes, souvent invisibilisés et marginalisés, permettrait à nos apprenants de mieux prendre en charge les défis du développement de leur société. D'autre part, les savoirs à enseigner doivent être

<sup>1</sup> Penseur portugais né en 1940, précurseur des Epistémologies du Sud.

co-construits avec les apprenants pour leur permettre de mieux s'en approprier. Ainsi, la nécessité de décoloniser les savoirs scolaires n'étant plus à démontrer, il sera question, dans les lignes qui suivent, de tenter de répondre à la double interrogation **pourquoi** et **comment** les décoloniser ?

## 1. Pourquoi décoloniser les savoirs scolaires ?

Nous entendons par *décolonisation des savoirs scolaires* le processus par lequel sont remis en cause les contenus et les méthodes d'enseignement-apprentissage en vogue dans nos écoles. Elle se justifie par l'urgente fin de l'empire cognitif et la nécessaire valorisation des savoirs locaux.

### 1.1. Mettre fin à l'empire cognitif

La recherche a été au service du système colonial en ce sens qu'elle a été un élément essentiel dans le processus de domination de l'Afrique aux plans culturel, politique, économique et militaire. Ce rôle a été dévolu aux explorateurs venus prendre connaissance des terres africaines, occupant ainsi les côtes et plus tard l'intérieur du continent. Les enseignants et les médecins furent les principaux leviers de ce système, dans la mesure où les écoles et les hôpitaux constituaient les laboratoires de production des connaissances sur l'Afrique.

La prospection minière et la découverte des maladies tropicales ont fait de l'Afrique et des Africains des objets de recherche, accentuant du coup la colonisation. Au Sénégal plus exactement, la visite du botaniste Adanson à Dakar (1749-1754), le laboratoire de biologie de Dakar devenu plus tard l'Institut Pasteur, l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et le centre agronomique de Bambey devenu ISRA (l'Institut Sénégalais de Recherches Agricoles) ont été très déterminants dans la construction des connaissances sur l'Afrique. Dans le même sillage, la fondation de l'institut fondamental d'Afrique noire (IFAN) ayant succédé à l'institut français en 1966 pour produire des savoirs dans tous les domaines, prouve à suffisance que notre système de recherche est hérité de la France.

Sur le plan de l'éducation au Sénégal, on peut mentionner la création de la première école française à Saint Louis par Jean d'Ard en 1817 et l'introduction du symbole à l'école par Abbé Boila<sup>2</sup>, dans l'optique de sanctionner ceux qui parlent leurs langues locales en classe. Le Gouverneur Roume<sup>3</sup> prit un arrêté le 24 novembre 1904 proclamant la laicisation de l'enseignement au Sénégal. Son successeur Wiliam Ponty<sup>4</sup> donna, en 1914, les orientations de cet enseignement :

L'enseignement doit avoir un double but, il doit être premièrement : l'instrument le plus efficace de notre œuvre civilisatrice, imposer aux indigènes cette idée qu'ils peuvent et doivent améliorer

---

<sup>2</sup> Abbé Boila : 1814-1901, prêtre catholique et écrivain né à Saint Louis du Sénégal.

<sup>3</sup> Ernest Roume : gouverneur général de l'AOF de 1902 à 1907.

<sup>4</sup> Wiliam Ponty : gouverneur général de l'AOF de 1908 à 1915.

leurs conditions de vie. Deuxièmement : être pratique, servir au développement économique des colonies du groupe<sup>5</sup>. Ponty. (1914, p. 482).

Au Sénégal, le français constitue la langue officielle<sup>6</sup>, et par extension, le médium d'enseignement et la langue de l'administration et des institutions au détriment des langues locales. C'est pour dire que l'école sénégalaise prend ses sources dans l'idéologie coloniale française dont il porte encore les stigmates malgré la volonté exprimée des autorités de s'en départir.

L'empire cognitif peut s'entendre comme des attitudes eurocentriques qui placent les connaissances issues du Nord épistémique au dessus de celles des Epistémologies du Sud, ces dernières étant marginalisées, ignorées, dévalorisées et même invisibilisées. Pour que l'école puisse impulser le développement escompté, il serait nécessaire de mettre fin à l'empire cognitif en lui assignant une mission émancipatrice. Ce processus d'émancipation sera le fruit d'une prise de conscience de son aliénation, suite à laquelle l'homme se dote des moyens de sa libération dont la mise en valeur de ses traditions locales.

### 1.2. *Valoriser les connaissances locales*

Boenventura nous explique avoir procédé de deux expériences distinctes : d'abord repenser le caractère hégémonique de l'épistémologie eurocentrique - à côté de son aspect instrumental évoqué par Habermas - pour affirmer que la rationalité scientifique n'est pas l'apanage de l'Occident, ensuite, préconiser d'apprendre avec et par le Nord : il s'agit d'apprendre que le Nord existe, apprendre à aller au Nord et apprendre du Nord. Cette démarche permet de dépasser le cadre de référence eurocentriste, et reconnaître la validité épistémologique des formes de connaissance ne s'inscrivant pas dans la démarche scientifique. En termes plus clairs, il était question de mettre en exergue la pluralité des modes d'acquisition de connaissances sans envisager une quelconque hiérarchisation entre eux.

Dans cette perspective, les Epistémologies du Sud s'intéressent à la production, à la validation et à la diffusion des connaissances qui émergent des actes de résistance des groupes sociaux soumis à l'injustice et à l'oppression du colonialisme, du capitalisme et du patriarcat. Ce Sud anti-impérialiste n'est pas défini par la géographie, il représente plutôt les peuples du sud comme ceux du nord géographiques producteurs de connaissances dans le contexte des luttes contre les diverses formes de colonialité. A ce titre, Boenventura de Sousa Santos précise :

Le but des épistémologies du Sud est de permettre aux groupes sociaux opprimés d'élaborer des représentations du monde qui leur ressemblent, qui rendent compte de leurs réalités, c'est-à-dire de représenter le monde comme leur appartenant, de s'appropriier le monde, car c'est à cette

<sup>5</sup> Circulaire de W. Ponty, Journal officiel de la Colonie du 28 mai 1914.

<sup>6</sup> Constitution du Sénégal, article premier.

condition seulement qu'ils pourront le changer selon leurs propres aspirations. SANTOS<sup>7</sup>. 2017, p. 144.

Les modes de production et d'acquisition de connaissances dont il est question relèvent des pratiques sociales des localités qui les ont engendrés. A titre d'exemples, on peut citer au Sénégal la *tarbiya*, la *case de l'homme*, le *xaxarr*, le *pencoo*, qui sont des moments d'initiations où l'on inculque à l'homme ou à la femme des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être leur permettant d'être acteurs de leur développement. Sur le plan sanitaire, la médecine traditionnelle et la pharmacopée, bien que non reconnues par la science, continuent de produire des résultats probants.

Les désigner comme des épistémologies constitue une forme de *lutte pour la reconnaissance* (HONETH Axel. 2000) à titre anticolonialiste, anticapitaliste et antipatriarcal. Toutefois, il convient de préciser qu'il n'est pas question de tourner le dos à la science moderne en ce sens que cette dernière ne serait qu'un mode de production de connaissance parmi tant d'autres. Dès lors, il faut faire interagir ces différents modes de connaissance pour tisser une « *écologie des savoirs* » (SANTOS. 2017, p. 145) afin de renforcer et légitimer la lutte contre la *sociologie des absences*, consistant à reléguer certains groupes sociaux à l'infériorité, à la dangerosité, à l'inexistence même.

A la lecture de ce qui précède, on devine aisément la pertinence de la transposition didactique des Epistémologies du Sud à l'école. Ce qui soulève la question à savoir comment décoloniser les savoirs scolaires ?

## 2. Comment décoloniser les savoirs scolaires ?

La décolonisation des savoirs scolaires suppose une démarche méthodologique audacieuse. Il conviendrait de militer en faveur d'une justice cognitive et procéder à une co-construction des savoirs scolaires.

### 2.1. Une justice cognitive

La cognition peut être entendue comme le processus par lequel l'homme accède à la connaissance et produit des idées. Les idées étant les discours qui sous-tendent la marche du monde, il est important de connaître leur histoire pour comprendre le monde.

La théorie des idées est née en Grèce Antique, systématisée par Platon<sup>8</sup> et tente d'enseigner un modèle universel de recherche de la vérité, auquel tous les peuples devraient se conformer. Cette tradition philosophique a évolué au fil des temps, et a atteint son apogée avec le siècle des Lumières et la révolution industrielle, consacrant la toute

---

<sup>7</sup> SANTOS Boventura de Sousa, 2017, « Epistémologies du Sud et militantisme académique », *Sociologie et Sociétés*, numéro XLIX.1, pp. 143-149. (En ligne) consulté le 30/10/2022, URL : <https://id.erudit.org/iderudit/1042809ar>.

<sup>8</sup>Platon, restituant la pensée de son maître Socrate, distingue le monde intelligible, siège des vérités absolues et immuables, et le monde sensible, caractérisé par l'évanescence de ses images. (*La République*)

puissance de la raison occidentale, poussant ainsi certains auteurs à circonscrire la rationalité scientifique à des contrées et à en exclure d'autres :

L'Afrique ne fait pas partie du monde historique, elle ne montre ni mouvement, ni développement (...). C'est un monde anhistorique non développé, entièrement prisonnier de l'esprit naturel et dont la place se trouve encore au seuil de l'histoire universelle. HEGEL. (2011, p. 269).

Alors que la philosophie est une lutte théorique des classes, l'idéologie dominante est toujours celle de la classe dominante. Ce fut la naissance puis l'expansion de la *colonialité*<sup>9</sup>, terme qui désigne « l'articulation planétaire d'un système de pouvoir occidental 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 et Restrepo. (2009, p. 4).

Face à cette division idéologique du monde, les théories critiques (nées en 1923 à Francfort, Allemagne) puis les Epistémologies du Sud (nées en Amérique Latine) tentent d'analyser la marche des idées, et de s'imposer comme des leviers d'émancipation et de désaliénation.

Aux yeux des défenseurs de ces théories parmi lesquels Boenventura de Sousa Santos s'est bien illustré, il n'est pas acceptable de faire la recherche de la même manière partout. Ils s'opposent à ce qu'ils qualifient d'*occidentalisation de la quête de la vérité au nom de l'universalisme*. Ils suggèrent des processus vicariants consistant à adopter un modèle de recherche pour chaque spécificité locale, plutôt que de se baser sur des paradigmes dominants, imposés par le Nord épistémique qui essaie de valoriser sa démarche au détriment de toutes les autres.

Il faut aussi se rendre compte que le fait d'adapter la même démarche scientifique partout profite beaucoup au capitalisme qui est une forme de colonialité économique issue de la colonialité des pensées.

On voit donc nettement que le modèle épistémique est lié à l'histoire des idées européennes et d'Amérique du nord global qui dominant le monde. Toutefois, Gramsci avertit que, même si le rôle de l'université est de créer des savoirs (ce que Marx appelle la superstructure), il ne faut pas oublier que les pratiques sociales sont en mesure de nous apprendre beaucoup de choses. Les Epistemologies du sud, estimant que la manière dont nous pensons et agissons est conditionnée par le Nord (occident), nous invitent à résister à cette **injustice cognitive** par la production de pensées critiques et alternatives aux savoirs capitalistes conventionnels afin de construire de nouveaux savoirs. Les savoirs du Sud invisibilisés et occultés par les auteurs du Nord doivent être ressuscités, visibilisés et valorisés.

Un *Essentialisme stratégique* (Spivak<sup>10</sup>) a consisté à construire le monde selon une **ligne abyssale** et suivant une binarité (homme-femme ; beau-laid, nord-sud, bien-mal, développés-sous développés,...). Dès lors, nous sommes dans une société où tout est normé

<sup>9</sup> A ne pas confondre avec le *colonialisme*, entreprise de domination à travers un appareil administratif, culturel et militaire.

<sup>10</sup> Gayatri Spivak, Philosophe féministe indienne, née en 1942.

et nous sommes invités à nous arrimer à une certaine uniformité (*l'homme unidimensionnel*, Marcuse) qui cache en réalité beaucoup de disparités. Pour cause, les pays capitalistes du Nord ont construit une catégorisation des pensées avec un vocabulaire permettant de sous estimer les savoirs qui relèvent du Sud en vue de préserver leur hégémonie. Se dresse ainsi une ligne de démarcation, mettant, d'un côté, les colonisateurs, dominants, riches, détenteurs de savoirs, et de l'autre, les colonisés, dominés, pauvres, consommateurs passifs de savoirs importés. C'est pourquoi, les Epistémologies du Sud permettent de voir comment les productions et diffusions des savoirs ont été les premières sources des inégalités sociales.

Plaider pour une justice cognitive reviendrait alors à élaborer des processus de productions intellectuelles qui lutteraient contre l'oppression au profit d'une reconnaissance des différentes formes de savoir co-existants. Une telle démarche se justifie par au moins trois raisons :

1. La compréhension du monde est plus large que la compréhension *occidentale* du monde,
2. Le monde est d'une diversité infinie,
3. La grande diversité du monde ne peut être saisie par une théorie générale.

Si vraiment, il est possible d'affirmer que *la Raison gouverne le monde*<sup>11</sup>, il en résulte que nos conditions sociales sont déterminées par nos modes de pensée<sup>12</sup>. On peut en déduire, avec Boenventura, qu'il n'y a *pas de justice sociale sans justice cognitive*.

## 2.2. Des savoirs scolaires à co-construire

La co-construction des savoirs consiste à ce que les apprenants soient impliqués dans l'élaboration des curricula scolaires. En ce sens, les Epistémologies du Sud, loin de fournir une recette toute faite, proposent une alternative méthodologique et pédagogique. Mieux, elles militent en faveur d'une réforme des centres de recherches que sont les écoles, les universités et les laboratoires. Enfin, les Epistémologies du Sud, selon Boenventura, invitent à :

Une inversion du processus de diffusion des connaissances : au lieu de les transférer de l'université vers la société, il s'agit maintenant d'apporter les connaissances non scientifiques de l'extérieur de l'université à l'intérieur de ses murs pour favoriser les dialogues et la traduction interculturelle, et renforcer ainsi les luttes sociales contre la domination» (SANTOS Boenventura de Sousa, op. cit).

Dans ce même ordre d'idée, elles prônent une société post-abyssale dans laquelle, le chercheur, au-delà de sa posture universitaire, doit être un militant académique. Dès lors, la démarche co-constructiviste qu'elles suggèrent, rompt avec la méthode extractiviste que nous connaissions et consistera à savoir *avec* l'autre plutôt que *sur* l'autre. En d'autres termes, les peuples du Sud doivent être vus comme des sujets et non des objets de connaissance, et contribuer à la mise sur pied effective d'une *écologie des savoirs*. Ainsi, en

<sup>11</sup> Hegel. 2011. *La Raison dans l'histoire*, Seuil, Paris.

<sup>12</sup> Idéalisme hégélien contre le matérialisme marxiste.

lieu et place d'étudiants formatés selon l'étalon canonique eurocentriste, nos écoles produiront des étudiants rebelles et intelligents. Rebelles parce que capables de rompre avec la supposée suprématie intellectuelle de l'Occident, intelligents car aptes à user des connaissances locales pour réaliser le développement.

En clair, l'enjeu majeur consiste à comprendre, comme l'ont si bien rappelé les penseurs français, que la dépossession économique est réconfortée par la dépossession culturelle. Et que, dès lors, précisent-ils :

Une libération n'est concevable que par l'entremise d'un dévoilement des prénotions, clichés et autres stéréotypes qui minent la compréhension du monde par les dominés. Le discours critique doit débusquer les ruses du sens commun qui peuvent s'immiscer dans l'élaboration savante ; à cette condition, il met au jour les lois qui, à leur insu, dirigent les acteurs sociaux du bas de l'échelle. Frère et Laville (2022, p. 11)

Par ce passage, nous comprenons que la co-construction de connaissances exige la production d'idées et de concepts grâce auxquels il nous sera possible d'appréhender le réel et de voir le monde sous un angle différent de celui que nous impose le Nord épistémique.

## Conclusion

En guise de conclusion, il convient de retenir que l'éducation et le développement ont de tout temps cheminé ensemble, main dans la main. C'est pourquoi la philosophie s'y est intéressée depuis ses débuts, avec des approches peu controversées mais des finalités restées les mêmes. Le Sénégal en particulier et les pays du Sud en général peinent toujours à asseoir un modèle d'éducation capable de relever les défis de l'heure, nonobstant les efforts consentis dans ce domaine. C'est pourquoi, dans une perspective décoloniale, le recours aux *Epistémologies du Sud* s'annonce comme une réflexion critique sur les savoirs scolaires et la manière dont ils sont dispensés. Somme toute, le concept de développement mérite d'être repensé aux travers des espaces et des temps, même s'il prétend à l'Universel. En ces temps modernes, le développement est apprécié sous l'angle matériel et financier et se mesure à l'aune de l'accès aux services sociaux de base à l'image de l'eau, de l'électricité, de la santé, des moyens de communication et de la sécurité. Toujours est-il que, ces éléments d'appréciation du concept de développement qui nécessitent un certain nombre d'aptitudes, ont besoin de fondements préalables relatifs aux attitudes des apprenants. En d'autres termes, les savoir-faire qui permettent de réaliser le développement doivent s'appuyer sur des savoir-être dans la mesure où, certains comportements comme le mensonge, la trahison, le détournement, la violence, la tricherie et l'individualisme exacerbé sont des vices constitutifs de freins aux objectifs de développement. Ceux-ci interpellent tout acteur de l'éducation et doivent être intégrés dans les contenus et méthodes d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi, prenant comme exemple le système éducatif sénégalais, nous avons estimé que notre peuple, à l'instar de ceux des autres pays du Sud, régorge de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être précieux, capables d'armer leur fils face aux défis de leur développement. En vérité, le sous développement est un

phénomène inégalement ressenti sur la planète, les pays du Sud étant les plus touchés. Parmi les causes de ces inégalités, la production et la diffusion des connaissances qui régissent l'ordre du monde figurent en bonne place. Nombreuses sont les connaissances du Sud qui, bien que porteuses de développement, n'ont pas profité à leur peuple car, elles ont été sous-estimées, invisibilisées et marginalisées par le Nord épistémique. C'est dans cet ordre d'idées que nous avons convoqué les *Epistémologies du Sud* de Boaventura de Sousa afin de porter un regard critique sur les relations entre nos savoirs scolaires et nos enjeux de développement. En conséquence, nous avons eu à justifier que la décolonisation des savoirs scolaires est capable de nous conduire sur les rampes de l'émancipation.

Au total, la *pédagogie décoloniale* que nous préconisons doit être comprise comme un changement de paradigme qui va d'une grille de lecture du monde eurocentré à une grille de lecture du **Tout-Monde** (Edouard Glissant) dans sa diversité. En lieu et place d'une *pédagogie des opprimés* (Paulo Freire) ou d'une école des otages, nous prôtons une école postcoloniale, ouverte à toutes les formes de savoirs. Eu égard à l'importance que joue l'interaction entre l'élève et son environnement, une école africaine ancrée dans les valeurs africaines serait source de développement. En perspectives, cette modeste contribution suscite la question de l'applicabilité des *Epistémologies du Sud* dans la recherche et sa transposition didactique dans nos écoles.

### Références bibliographiques

ESCOBAR Arturo et RESTREPO Eduardo. 2009. « Anthropologies hégémoniques et colonialité », *Cahier des Amériques Latines*, 62, pp. 89-95 (En ligne), mis en ligne le 31 janvier 2013, consulté le 21 décembre 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/cal/1550>.

DIOP Cheikh Anta. 1979. *Nations nègres et Culture*, Présence Africaine, Paris.

FRERE Bruno et LAVILLE Jean-Louis, 2022. *La fabrique de l'émancipation*, Editions du Seuil, Paris.

HABERMAS Jürgen. 1973. *La technique et la science comme idéologie*, trad. Ladmiral, Gallimard, Paris.

HABERMAS Jürgen. 1979. *Connaissance et Intérêt*, trad. Gérard Cléménçon, Gallimard, Paris.

HEGEL Georges Wilhem Friedrich. 2011. *La Raison dans l'histoire*, trad. Laurent Gallois, Seuil, Paris.

HONNETH Axel. 2000. *La Lutte pour la reconnaissance*, Les Editions du Cerf, Paris.

HUNTINGTON Samuel. 1997. *Le choc des civilisations*, Odile Jacob, Paris.

- KANT Emmanuel. 1991. *Réponse à la question « qu'est-ce que les Lumières ? »*, trad. J. Mondot, Université de Saint-Etienne.
- KANT Emmanuel. 2001. *Projet de paix perpétuelle*, Coll. Mille et Une Nuits, Paris.
- MARCUSE Herbert, *L'homme unidimensionnel*. 2009. Editions de Minuit, Paris.
- MARX Karl et ENGELS Friedrich. 1983. *Manifeste du Parti communiste*, Editions Champs Libre, Paris.
- SANTOS Boenventura de Sousa. 2019. *La fin de l'empire cognitif*, Duke University Press.
- SPERBER Dan. 1996. *La contagion des idées*, Odile Jacob, Paris.