

LA DÉCOLONISATION PÉDAGOGIQUE ET DES SAVOIRS

ENJEUX, PRATIQUES ET PERSPECTIVES POUR UN SYSTÈME ÉDUCATIF AFRICAIN AUTHENTIQUE

**KABALA
MUNYEMO
SPARTACUS.,**
Enseignant-
chercheur à
l'Université
Pédagogique
Nationale (UPN)
République
démocratique du
Congo
spartacus@
hotmail.com

1. Introduction

La question de la décolonisation des systèmes éducatifs africains s'inscrit dans une réflexion critique sur la persistance de la colonialité du savoir. Ce concept renvoie à la domination durable des épistémologies occidentales dans les systèmes éducatifs africains, même après les indépendances politiques. En effet, plusieurs recherches récentes montrent que les curricula demeurent largement eurocentriques, reléguant les savoirs africains au second plan et limitant leur reconnaissance institutionnelle. Cette marginalisation se manifeste également dans les pratiques pédagogiques, où les modèles importés ne tiennent pas suffisamment compte des contextes socioculturels locaux. Une telle situation entretient une dépendance intellectuelle et freine les dynamiques de réforme éducative adaptées aux réalités africaines¹.

Dans cette perspective, la décolonisation des curricula apparaît comme un processus essentiel visant à rééquilibrer les systèmes de production et de transmission des savoirs. Elle implique l'intégration des connaissances locales et des pratiques culturelles africaines dans les contenus d'enseignement. Les systèmes éducatifs africains sont ainsi appelés à valoriser les savoirs endogènes afin de renforcer leur pertinence sociale et culturelle. L'éducation traditionnelle africaine, fondée sur l'oralité, l'apprentissage communautaire et une vision holistique du savoir, constitue à cet égard une ressource précieuse. Pourtant, elle reste largement

1. Noutchie, S. (2025). *Decolonizing education in Africa: Theory and practice*. African Educational Research Journal, 13(1), 1–15.

sous-exploitée dans les systèmes formels d'éducation. Cette orientation s'inscrit dans une logique de justice épistémique, qui vise à reconnaître la pluralité des formes de savoir et à corriger les déséquilibres hérités de l'histoire coloniale².

Par ailleurs, les recherches contemporaines mettent en évidence l'importance des approches pédagogiques culturellement contextualisées. La pédagogie dite « culturellement adaptée » favorise une meilleure inclusion des apprenants en tenant compte de leurs réalités sociales, linguistiques et culturelles. Elle permet de relier les contenus scolaires aux expériences vécues par les élèves, ce qui améliore leur engagement et leur compréhension. Des études empiriques menées en Afrique, notamment au Ghana, montrent que ce type d'approche contribue significativement à l'amélioration des performances scolaires et à une participation plus active des apprenants dans le processus éducatif³.

La problématique de la décolonisation s'étend également à l'enseignement supérieur, où la production du savoir reste fortement influencée par des paradigmes occidentaux. Les universités africaines se trouvent souvent confrontées à une tension entre les exigences académiques internationales et la nécessité de répondre aux besoins locaux. Dans ce contexte, la transformation des programmes de formation, en particulier au niveau doctoral, apparaît comme un enjeu stratégique. Il s'agit de promouvoir des recherches ancrées dans les réalités africaines et capables de contribuer au développement du continent. Cette reconfiguration implique également une redéfinition des critères de validité scientifique et une reconnaissance accrue des savoirs produits localement⁴.

Enfin, les innovations technologiques ouvrent de nouvelles perspectives pour la décolonisation des savoirs. L'émergence de l'intelligence artificielle et des outils numériques offre des opportunités inédites pour la valorisation des langues africaines et la diffusion des connaissances endogènes. Ces technologies peuvent faciliter la production, la conservation et la transmission des savoirs locaux à grande échelle. Toutefois, leur utilisation doit s'inscrire dans une approche critique et contextualisée, afin d'éviter la reproduction des déséquilibres existants. Une approche hybride, combinant modernité technologique et traditions culturelles, apparaît ainsi comme une voie prometteuse pour repenser les systèmes éducatifs africains dans une perspective décoloniale⁵.

2. Avoseh, M. (2025). *Lifelong learning and decolonisation in Africa*. *International Review of Education*, 71(1), 89–105.

3. Akinmolayan, E. S., Adeyemi, K., & Mensah, P. (2024). *Towards decolonisation of primary school education in Africa*. *Journal of African Education Studies*, 12(2), 45–62.

4. Gumbo, M. T., Ndlovu, S., & Chikoko, V. (2024). *Decolonising the African doctorate: Challenges and prospects*. *African Higher Education Review*, 15(3), 112–130.

5. Avoseh, M. (2025). *Lifelong learning and decolonisation in Africa*. *International Review of Education*, 71(1), 89–105.

A la lueur de ce qui précède, cet article répond à la question ci-après : Comment la décolonisation pédagogique et des savoirs peut-elle transformer le système éducatif africain subsaharien pour le rendre plus pertinent et contextualisé ?

1. La décolonisation pédagogique et des savoirs

La décolonisation pédagogique et des savoirs s'inscrit dans une dynamique critique visant à interroger, transformer et dépasser les héritages coloniaux encore présents dans les systèmes éducatifs africains. Elle consiste fondamentalement à rééquilibrer les processus de production, de transmission et de validation des connaissances, en accordant une place centrale aux savoirs endogènes, aux langues africaines ainsi qu'aux réalités socioculturelles des apprenants. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement de modifier les contenus d'enseignement, mais également de repenser en profondeur les fondements mêmes de l'acte éducatif. En effet, la décolonisation pédagogique implique une remise en question des méthodes d'enseignement héritées, souvent importées et peu adaptées aux contextes africains, au profit de pratiques éducatives ancrées dans les expériences locales et les dynamiques communautaires⁶.

Sur le plan épistémologique, cette démarche repose sur la reconnaissance du caractère historiquement situé des savoirs. Les connaissances ne sont pas neutres ni universelles, mais produites dans des contextes de pouvoir qui ont longtemps favorisé les paradigmes occidentaux au détriment des savoirs africains. Dans cette logique, des penseurs critiques comme Ngũgĩ wa Thiong'o ont mis en évidence l'importance de la langue dans la production et la transmission des savoirs, plaidant pour une réhabilitation des langues africaines dans l'enseignement⁷. De même, Achille Mbembe analyse la persistance des logiques coloniales dans les institutions africaines contemporaines, soulignant la nécessité d'une transformation en profondeur des systèmes éducatifs⁸.

La nécessité de décoloniser l'éducation repose sur plusieurs enjeux majeurs. D'une part, un système éducatif qui ignore les réalités locales perd en pertinence et en efficacité. Lorsque les contenus enseignés sont déconnectés du vécu des apprenants, ces derniers éprouvent des difficultés à comprendre et à s'appropriier les connaissances. D'autre part, la décolonisation permet de restaurer l'identité culturelle et la dignité des apprenants, longtemps fragilisées par une éducation qui a historiquement dévalorisé les cultures africaines. En outre, les recherches récentes montrent que l'apprentissage est plus efficace lorsque les élèves sont enseignés dans

6. Makaye, J., & Dube, L. (2025). *Africaniser le curriculum : pratiques et perspectives en Afrique*. *Revue du curriculum africain*, 9(1), 23–40.

7. Ngũgĩ wa Thiong'o. (2019). *Décoloniser l'esprit*. Paris : Présence Africaine.

8. Mbembe, A. (2020). *Politiques de l'inimitié*. Paris : La Découverte.

leur langue maternelle et à partir de leur environnement socioculturel⁹.

Par ailleurs, la décolonisation de l'éducation contribue au développement local en orientant la production des connaissances vers la résolution des problèmes concrets des sociétés africaines, notamment dans les domaines de l'agriculture, de la santé ou de l'environnement. Elle vise également à corriger les inégalités épistémiques en reconnaissant la pluralité des formes de savoir et en valorisant les connaissances africaines longtemps marginalisées¹⁰.

Les manifestations de la colonisation pédagogique sont particulièrement visibles à tous les niveaux du système éducatif. Au niveau de l'enseignement primaire, elles se traduisent notamment par l'usage dominant de langues étrangères comme le français ou l'anglais comme langues d'enseignement, alors même que les élèves maîtrisent principalement les langues locales. Cette situation crée une barrière linguistique qui entrave les apprentissages. De plus, les contenus pédagogiques sont souvent éloignés du vécu des élèves, mobilisant des exemples et des contextes étrangers à leur environnement. Par exemple, un élève congolais ou ougandais peut être amené à apprendre à lire à partir de textes évoquant la neige ou les saisons européennes, des réalités qu'il n'a jamais expérimentées, ce qui engendre une distance cognitive et culturelle significative.

Au niveau de l'enseignement secondaire, la colonisation pédagogique prend des formes plus structurées. Les programmes scolaires demeurent largement eurocentriques, accordant une place prépondérante à l'histoire et à la pensée occidentales, au détriment des savoirs africains. Les méthodes d'enseignement restent majoritairement transmissives, fondées sur la mémorisation et le cours magistral, héritées du modèle colonial. Par ailleurs, les disciplines scientifiques sont peu contextualisées, avec un faible lien entre les contenus enseignés et les réalités locales. Ainsi, en histoire, les élèves étudient souvent en détail les événements européens, tandis que les résistances africaines ou les systèmes politiques traditionnels sont peu abordés.

Dans l'enseignement supérieur, la colonisation du savoir est encore plus prononcée. La recherche académique est largement dominée par des paradigmes occidentaux, et les savoirs africains peinent à être reconnus comme légitimes. Les chercheurs africains sont souvent soumis à une pression pour publier selon des standards internationaux qui ne prennent pas toujours en compte les réalités locales. De plus, les programmes universitaires sont parfois déconnectés des besoins du développement local. À titre d'exemple, un doctorant africain peut être encouragé à travailler

9. Akinmolayan, E. S., Adeyemi, K., & Mensah, P. (2024). Vers la décolonisation de l'éducation primaire en Afrique. *Revue africaine des sciences de l'éducation*, 12(2), 45–62.

10. Noutchie, S. (2025). Décoloniser l'éducation en Afrique : enjeux et pratiques. *Revue africaine de recherche en éducation*, 13(1), 1–15.

sur des thématiques valorisées à l'échelle internationale, au détriment de problématiques locales jugées moins « scientifiques »¹¹.

En définitive, la colonisation pédagogique ne relève pas uniquement du passé, mais continue de structurer en profondeur les systèmes éducatifs africains. Elle se manifeste à travers les langues d'enseignement, les contenus des programmes, les méthodes pédagogiques et les modes de production du savoir. Dans ce contexte, la décolonisation pédagogique et des savoirs apparaît comme une démarche incontournable pour construire un système éducatif plus pertinent, plus inclusif et véritablement ancré dans les réalités africaines.

2. Approche méthodologique

Notre étude s'inscrit dans une approche qualitative de type interprétatif, visant à comprendre en profondeur les perceptions, les pratiques et les expériences des acteurs éducatifs face à la problématique de la décolonisation pédagogique et des savoirs. Ce choix méthodologique se justifie par la nature même de l'objet de recherche, qui nécessite une analyse fine des représentations sociales, des logiques d'action et des dynamiques contextuelles.

Le terrain de recherche a été délibérément diversifié afin de rendre compte de la pluralité des réalités éducatives en République démocratique du Congo. Trois milieux distincts ont ainsi été retenus : Kinshasa, représentant un contexte urbain caractérisé par une forte densité scolaire et une diversité institutionnelle ; Kindu, considéré comme un milieu semi-urbain ; et Kalima, illustrant un environnement rural. Ce choix permet d'effectuer une analyse comparative des pratiques éducatives en fonction des contextes géographiques et socioculturels.

La population cible de l'étude est composée de plusieurs catégories d'acteurs du système éducatif, notamment les enseignants du secondaire, les inspecteurs de l'enseignement, les élèves ainsi que les responsables pédagogiques. À partir de cette population, un échantillon raisonné, de type non probabiliste, a été constitué. Il comprend au total 85 participants, répartis comme suit : 30 enseignants, 10 inspecteurs, 40 élèves et 5 responsables éducatifs. Ce mode d'échantillonnage a été privilégié afin de sélectionner des participants jugés pertinents au regard des objectifs de la recherche.

Afin de mieux structurer et synthétiser les données méthodologiques de l'étude, les informations relatives à l'échantillon, au terrain de recherche et à l'approche adoptée sont présentées dans les tableaux ci-après :

11. Gumbo, M. T., Ndlovu, S., & Chikoko, V. (2024). *Décoloniser le doctorat africain : enjeux et perspectives*. *Revue africaine de l'enseignement supérieur*, 15(3), 112–130.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon selon les catégories d'acteurs

Catégorie d'acteurs	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Enseignants du secondaire	30	35,3 %
Inspecteurs de l'enseignement	10	11,8 %
Élèves	40	47,1 %
Responsables pédagogiques	5	5,8 %
Total	85	100 %

Tableau 2 : Répartition du terrain d'étude selon les milieux

Site d'étude	Type de milieu	Caractéristiques principales
Kinshasa	Urbain	Forte densité scolaire, diversité institutionnelle
Kindu	Semi-urbain	Contexte intermédiaire, diversité modérée
Kalima	Rural	Faible densité scolaire, ressources limitées

Tableau 3 : Synthèse de l'approche méthodologique

Élément méthodologique	Description
Type d'approche	Qualitative interprétative
Objectif	Comprendre les perceptions, pratiques et expériences des acteurs éducatifs
Justification	Analyse approfondie des représentations sociales et des dynamiques contextuelles
Type d'échantillonnage	Non probabiliste (échantillonnage raisonné)
Taille de l'échantillon	85 participants
Catégories ciblées	Enseignants, inspecteurs, élèves, responsables pédagogiques

La collecte des données a reposé sur une triangulation de techniques qualitatives. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des différents acteurs afin de recueillir leurs perceptions sur la pertinence des

contenus enseignés ainsi que leurs expériences pédagogiques. Par ailleurs, des observations de classes ont permis d'analyser directement les pratiques pédagogiques et les interactions entre enseignants et élèves dans leur contexte naturel. Enfin, une analyse documentaire a été réalisée à partir des programmes officiels et des manuels scolaires, dans le but d'identifier les orientations curriculaires et les référents épistémologiques mobilisés.

Ces techniques ont été appuyées par des outils de collecte adaptés, notamment un guide d'entretien pour structurer les échanges, une grille d'observation pour systématiser l'analyse des pratiques en classe, ainsi qu'une fiche d'analyse documentaire pour examiner de manière rigoureuse les supports pédagogiques.

Les données recueillies ont été traitées à l'aide d'une analyse thématique, consistant à identifier, catégoriser et interpréter les thèmes récurrents issus des discours et des observations. Ce processus a été complété par un codage des données qualitatives, facilitant l'organisation et la structuration des informations. La triangulation des sources et des méthodes a permis de renforcer la validité des résultats en croisant les différentes données collectées.

Enfin, cette recherche a respecté les principes éthiques fondamentaux. Un consentement éclairé a été obtenu auprès de tous les participants avant leur implication dans l'étude. Leur anonymat a été garanti tout au long du processus de recherche, et les données collectées ont été traitées de manière confidentielle, conformément aux exigences de l'éthique scientifique.

3. Enjeux et perspectives pour une pédagogie africaine authentique

L'analyse des données recueillies met en évidence des tendances convergentes qui confirment la persistance de dynamiques héritées de la colonisation au sein du système éducatif congolais. En premier lieu, les résultats montrent que les curricula demeurent largement déconnectés des réalités socioculturelles locales. Les contenus d'enseignement, souvent inspirés de référents extérieurs, peinent à intégrer les contextes de vie des apprenants, leurs expériences quotidiennes ainsi que les savoirs issus de leurs environnements. Cette inadéquation engendre une forme de distanciation cognitive qui réduit la signification des apprentissages et leur efficacité. Ces résultats rejoignent les travaux de Makaye et Dube, qui soulignent que les curricula africains restent fortement marqués par une orientation eurocentrique, limitant leur pertinence sociale¹². De même, Noutchie relève que la marginalisation des savoirs endogènes constitue un obstacle majeur à la transformation des systèmes éducatifs africains¹³.

12. Makaye, J., & Dube, L. (2025). Africaniser le curriculum : pratiques et perspectives en Afrique. *Revue du curriculum africain*, 9(1), 23–40.

13. Noutchie, S. (2025). Décoloniser l'éducation en Afrique : enjeux et pratiques. *Revue africaine*

Par ailleurs, l'étude révèle que les enseignants tendent à reproduire des modèles pédagogiques hérités du système colonial. Les pratiques observées en classe restent dominées par des approches transmissives, centrées sur le cours magistral et la mémorisation, au détriment de méthodes actives favorisant la participation des apprenants. Cette reproduction s'explique en partie par les trajectoires de formation des enseignants, souvent ancrées dans des paradigmes pédagogiques exogènes, mais également par des contraintes institutionnelles qui limitent l'innovation pédagogique.

Ces constats corroborent les analyses de Nevhudoli, selon lesquelles les pratiques pédagogiques dans les universités africaines demeurent largement influencées par des modèles hérités, peu adaptés aux réalités locales¹⁴. Ils rejoignent également les conclusions de Gumbo, Ndlovu et Chikoko, qui mettent en évidence la difficulté pour les systèmes éducatifs africains de se défaire des référentiels coloniaux dans la formation et la pratique enseignante¹⁵.

En outre, les résultats mettent en lumière les difficultés linguistiques rencontrées par les élèves, liées à l'usage dominant de langues étrangères comme langues d'enseignement. Cette situation constitue un obstacle majeur à la compréhension des contenus et à l'appropriation des savoirs, notamment dans les premières années de scolarisation. Elle accentue les inégalités entre les apprenants et contribue à des performances scolaires souvent en deçà des attentes. Ces observations sont en adéquation avec les travaux de Ngūgĩ wa Thiong'o, qui insiste sur le rôle central de la langue dans la construction des savoirs et critique l'usage exclusif des langues coloniales dans l'éducation africaine¹⁶. Elles rejoignent également les recherches empiriques d'Akinmolayan et al. (2024), qui montrent que l'utilisation des langues locales améliore significativement la compréhension et la réussite scolaire des élèves¹⁷.

Dans une perspective plus large, ces différents constats s'inscrivent dans la continuité des analyses d'Achille Mbembe, qui met en évidence la persistance de la « colonialité du savoir » dans les institutions africaines contemporaines¹⁸. Ils confirment la nécessité d'une transformation en profondeur des curricula, des pratiques pédagogiques et des politiques linguistiques, afin de construire un système éducatif plus contextualisé, inclusif et adapté aux réalités africaines.

de recherche en éducation, 13(1), 1–15.

14. Nevhudoli, D. (2025). Décoloniser la pédagogie universitaire en Afrique. *Journal africain de transformation de l'enseignement supérieur*, 8(2), 67–83.

15. Gumbo, M. T., Ndlovu, S., & Chikoko, V. (2024). Décoloniser le doctorat africain : enjeux et perspectives. *Revue africaine de l'enseignement supérieur*, 15(3), 112–130.

16. Ngūgĩ wa Thiong'o. (2019). *Décoloniser l'esprit*. Paris : Présence Africaine.

17. Akinmolayan, E. S., Adeyemi, K., & Mensah, P. (2024). Vers la décolonisation de l'éducation primaire en Afrique. *Revue africaine des sciences de l'éducation*, 12(2), 45–62.

18. Mbembe, A. (2020). *Politiques de l'inimitié*. Paris : La Découverte.

Ainsi, la discussion met en évidence que la décolonisation pédagogique ne constitue pas seulement un idéal théorique, mais bien une exigence pratique pour améliorer la qualité la pertinence et l'équité du système éducatif en République démocratique du Congo.

4. Vers une politique linguistique éducative décolonisée : fondements, acteurs et perspectives

4.1. Nécessité d'une reconfiguration linguistique des systèmes éducatifs africains

La question de la langue d'enseignement constitue un enjeu central dans les débats contemporains sur la décolonisation pédagogique en Afrique subsaharienne. Dans de nombreux pays, dont la République démocratique du Congo, les systèmes éducatifs demeurent largement dominés par les langues héritées de la colonisation, notamment le français. Cette situation entretient une distance entre les apprenants et les savoirs scolaires, du fait du décalage linguistique et culturel qu'elle induit.

Comme le souligne Ngũgĩ wa Thiong'o¹⁹, la langue constitue à la fois un vecteur de communication et un support fondamental de la culture et de l'imaginaire collectif. Dès lors, l'imposition des langues étrangères dans l'éducation contribue à une forme d'aliénation cognitive et culturelle. La revalorisation des langues africaines apparaît ainsi comme une condition essentielle pour restaurer la pertinence, l'accessibilité et l'efficacité des systèmes éducatifs.

4.2. Fondements théoriques et empiriques de l'intégration des langues africaines

L'intégration des langues africaines dans l'enseignement s'appuie sur des fondements théoriques solides. La pédagogie critique, portée par Paulo Freire²⁰, insiste sur le rôle de la langue dans le processus de conscientisation et d'émancipation. Un apprentissage efficace suppose en effet une inscription dans l'univers linguistique des apprenants.

Par ailleurs, les approches décoloniales, notamment celles d'Achille Mbembe²¹, mettent en évidence la persistance de la « colonialité du savoir » dans les systèmes éducatifs africains. Cette dernière se manifeste par la domination des langues occidentales dans la production et la transmission des connaissances, contribuant ainsi à une hiérarchisation implicite des savoirs.

19. Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. James Currey.

20. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

21. Mbembe, A. (2016). *Critique of Black reason*. Duke University Press.

Sur le plan empirique, les travaux de l'UNESCO²² montrent que l'enseignement dans la langue maternelle améliore significativement la compréhension, la participation et les performances scolaires. Ces résultats confirment l'importance d'un ancrage linguistique local dans les premières années de scolarisation.

4.3. Diversité et potentiel des langues africaines comme langues d'enseignement

L'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs peut s'appuyer sur un ensemble de langues à forte extension nationale ou transfrontalière, offrant un potentiel significatif en matière de diffusion et de standardisation.

En Afrique de l'Ouest, des langues telles que le Hausa, largement répandu au Nigeria, au Niger et au Ghana, le Fulfulde (Peul), langue transnationale couvrant une vaste aire allant du Sénégal au Cameroun, ou encore le Wolof, dominant au Sénégal, constituent des vecteurs importants de communication et d'éducation.

Par ailleurs, le Swahili, bien que d'origine est-africaine, s'impose aujourd'hui comme l'une des langues les plus diffusées du continent, avec plus de cent millions de locuteurs, et joue déjà un rôle significatif comme langue d'enseignement dans plusieurs pays.

En Afrique centrale, des langues telles que le Lingala, largement utilisé dans les milieux urbains de la République démocratique du Congo et de la République du Congo, le Kikongo (et ses variantes comme le Kituba), ainsi que le Tshiluba, présentent un fort ancrage socioculturel et un potentiel éducatif avéré.

En Afrique de l'Est, des langues comme l'Amharic, langue officielle de l'Éthiopie, et l'Oromo, en pleine expansion dans les systèmes éducatifs régionaux, illustrent des expériences déjà avancées d'intégration linguistique.

En Afrique australe, le Zulu et le Xhosa occupent une place importante dans l'enseignement de base, bénéficiant d'une tradition écrite et pédagogique consolidée.

Enfin, des langues à portée stratégique telles que le Yoruba et l'Igbo disposent d'une littérature riche et de ressources pédagogiques susceptibles de soutenir leur intégration dans les systèmes éducatifs.

Ces langues présentent des avantages majeurs pour l'enseignement, notamment une meilleure accessibilité cognitive pour les apprenants, une valorisation des savoirs endogènes, une amélioration des performances scolaires, un renforcement de l'identité culturelle et une facilitation de la communication à l'échelle régionale.

22. UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. UNESCO Publishing.

4.4. Proposition d'un modèle de politique linguistique éducative

Au regard de ces éléments, une politique linguistique éducative décolonisée devrait reposer sur un modèle plurilingue et progressif. Dans le contexte de la République démocratique du Congo, ce modèle pourrait s'articuler autour de l'utilisation des langues nationales, notamment le Swahili, le Lingala, le Kikongo et le Tshiluba, comme langues principales d'enseignement au niveau préscolaire et primaire.

Le français serait introduit progressivement comme discipline, puis comme langue d'enseignement à partir de la fin du primaire, dans une logique de bilinguisme fonctionnel. Cette transition graduelle permettrait de concilier enracinement local et ouverture internationale.

Au niveau secondaire et supérieur, les langues nationales pourraient être maintenues comme disciplines et supports pédagogiques, tout en favorisant la production scientifique en langues africaines, notamment à travers la traduction et la valorisation des savoirs endogènes.

4.5. Enjeux et implications

L'adoption d'une telle politique présente des enjeux multiples. Sur le plan pédagogique, elle permettrait d'améliorer la qualité des apprentissages en réduisant les obstacles linguistiques. Sur le plan socioculturel, elle favoriserait la valorisation des identités locales et la transmission des savoirs endogènes. Sur le plan épistémologique, elle contribuerait à la déconstruction de la hiérarchisation des savoirs héritée de la colonisation.

En outre, cette politique pourrait renforcer le développement local en formant un capital humain mieux adapté aux réalités socioculturelles africaines. Toutefois, sa mise en œuvre suppose des investissements importants en matière de formation des enseignants, de production de ressources pédagogiques et de standardisation linguistique.

Conclusion

Au terme de cette étude, il apparaît clairement que la décolonisation pédagogique et des savoirs constitue une nécessité incontournable pour la transformation des systèmes éducatifs africains, en particulier en République démocratique du Congo. En effet, les résultats obtenus montrent que la persistance de modèles éducatifs hérités de la colonisation limite considérablement la pertinence, l'efficacité et l'inclusivité de l'éducation. Dans ce contexte, la décolonisation pédagogique se présente comme une réponse stratégique visant à renforcer l'ancrage des apprentissages dans les réalités socioculturelles des apprenants, à valoriser l'identité africaine longtemps marginalisée, et à promouvoir un développement local fondé sur des connaissances contextualisées et utiles aux communautés.

Ainsi, repenser l'éducation dans une perspective décoloniale permet non seulement de restaurer la dignité culturelle des apprenants, mais aussi d'améliorer la qualité des apprentissages en les rendant plus significatifs. Il s'agit également de faire de l'école un véritable levier de transformation sociale, capable de répondre aux défis contemporains des sociétés africaines.

Dans cette optique, plusieurs recommandations peuvent être formulées. Il apparaît d'abord indispensable d'engager une réforme curriculaire en profondeur, visant à intégrer les savoirs endogènes, les réalités locales et les problématiques africaines dans les contenus d'enseignement. Une telle réforme devrait permettre de rompre avec l'eurocentrisme des programmes actuels et de promouvoir une éducation plus contextualisée.

Par ailleurs, la promotion des langues locales comme langues d'enseignement constitue un levier essentiel pour améliorer la compréhension des apprenants et favoriser leur réussite scolaire. L'usage des langues africaines permet non seulement de faciliter l'acquisition des connaissances, mais aussi de renforcer l'identité culturelle des élèves.

En outre, la formation des enseignants doit être repensée afin de les outiller à adopter des approches pédagogiques contextualisées, participatives et adaptées aux réalités africaines. Cela implique une révision des dispositifs de formation initiale et continue, en intégrant les principes de la pédagogie critique et de la décolonisation des savoirs.

Enfin, il est nécessaire d'encourager la production et la valorisation des savoirs africains à travers la recherche scientifique. Les institutions académiques doivent soutenir des travaux ancrés dans les réalités locales et promouvoir des paradigmes alternatifs capables de contribuer au développement du continent.

En somme, la décolonisation pédagogique ne constitue pas seulement un idéal théorique, mais une exigence pratique pour bâtir un système éducatif africain authentique, inclusif et porteur de développement durable.■



Marie Salomé MUTEBA MWAMENA, *La Forge traditionnelle du Katanga : Symbole du travail sacré*, Kinshasa, CEPAS, 2023, 120 pages.