

Le piratage décolonial de l'université : la salle de classe comme espace de (non-)transformation

Decolonial Hacking of Academia : The Classroom as a (Non-)Transformational Space

Dounia Bourabain*

Résumé

Depuis plusieurs années, on constate la montée en puissance de la revendication de décolonisation de l'université. En Belgique, cela est particulièrement vrai après les manifestations de *Black Lives Matter*, au cours desquelles les étudiant·e·s et les professeur·e·s ont appelé leurs universités à prendre des mesures de décolonisation, allant de la refonte du programme d'études à l'éradication des symboles coloniaux des bâtiments universitaires. L'un des espaces universitaires dans lesquels les enseignant·e·s peuvent exercer leur pouvoir de transformation est la salle de classe. Dans cet article, j'introduis une approche décoloniale du piratage (*hacking*) pour expliquer comment nous pouvons (ne pas) utiliser l'espace de la classe pour reconfigurer la « machinerie » coloniale de l'université. Dans une perspective auto-ethnographique, je discute à la fois des opportunités et des défis rencontrés en tant que femme universitaire racialisée comme non-blanche cherchant à naviguer et à déconstruire l'espace académique colonial. J'explique en particulier comment je « pirate » la salle de classe pour réaliser le rêve décolonial en me concentrant sur a) le piratage du programme, b) le piratage de la relation étudiant·e-enseignant·e, et l'aboutissement des deux. J'espère ainsi contribuer à la conversation sur l'introduction d'une pratique décoloniale dans la machine coloniale de l'université.

Mots-clés :

décolonisation, classe, pédagogie, égalité, piratage

Abstract

The demand for the decolonization of academia witnessed an upsurge in the last few years. In Belgium, this is especially true after the Black Lives Matter protests, in which students and faculty called on their universities to take decolonizing measures, from redesigning the curriculum to eradicating colonial symbols from university buildings. One of the academic realms in which faculty can exercise their power to effect transformation is the classroom. In this paper, I introduce a decolonial hacking approach to explain how we can(not) use the classroom realm to reconfigure the colonial machinery of academia. From an auto-ethnographic perspective, I discuss both the opportunities and challenges experienced as a non-white racialized woman academic aiming to navigate and deconstruct the colonial academic space. In particular, I discuss how I 'hack' the classroom to achieve the decolonial dream by focusing on a) hacking the curriculum, b) hacking the student-teacher relationship and the culmination of both. Thus, I hope to contribute to the conversation of bringing decolonial praxis inside the colonial machinery of academia.

A full-text version of the article in English is available at <https://marronnages.org>

Keywords :

decolonization, classroom, pedagogy, equality, hacking

* Professeure assistante de sociologie, Université de Hasselt,
dounia.bourabain@uhasselt.be

L'appel à la décolonisation de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) s'est généralisé dans le Nord et le Sud globaux, critiquant les institutions d'enseignement supérieur (IES) pour leur rôle clé dans la perpétuation de la colonialité sur le plan matériel, culturel et intellectuel.¹ Les mouvements étudiants décoloniaux, en particulier, ont suscité un débat sur la signification de la décolonisation pour les IES et sur la manière dont celle-ci devrait être mise en œuvre (Ahmed 2020 ; Kwoba, Chantiluke, et Nkopo 2018 ; Monaville 2022 ; Bathily 2018). Depuis les années 1960, les étudiantes ont joué un rôle déterminant dans les mouvements anticoloniaux et anti-impériaux, faisant prendre conscience de la nécessité d'une décolonisation matérielle et intellectuelle au sein des IES. En Afrique du Sud, la *National Union of South African Students* et la *South African Students' Organization*, dirigées par des personnalités comme Steve Biko, ont exigé la fin de l'apartheid et de la ségrégation raciale, ainsi que la création d'une Afrique du Sud démocratique et non raciale. De même, dans des pays comme le Ghana, le Viêt Nam et Cuba, des étudiantes se sont fortement impliquées dans la libération nationale afin de mettre en place des gouvernements représentant les intérêts de la population autochtone. Ces luttes anticoloniales et décoloniales ont été soutenues par des mouvements étudiants du Nord global, liés notamment aux mouvements des droits civiques à la fin des années 1960 aux États-Unis et aux mouvements étudiants de Mai 1968 en Europe (Choudry et Vally 2020).

Ces mouvements étudiants ont cherché à s'attaquer à l'héritage colonial de l'ESR de plusieurs manières. L'une des dimensions relève de l'opposition à l'implication de l'ESR dans la recherche militaire et plus particulièrement à son soutien financier aux entreprises et aux États qui soutenaient des politiques coloniales ou impérialistes. Une collaboration commune existait et continue d'exister avec le mouvement Boycott, Désinvestissement et Sanctions appelant les IES à se désinvestir des entreprises impliquées dans l'occupation israélienne et à rompre les liens avec les institutions académiques israéliennes (Abdulhadi et Shehadeh 2020). Une autre dimension est la mobilisation pour établir des structures de gouvernance plus démocratiques au sein de l'ESR, avec des demandes de représentation des étudiantes dans les organes de décision, mais aussi la revendication d'une représentation des minorités ethnoraciales au sommet de la hiérarchie universitaire (Hendrickson 2022). Cependant, l'une des dimensions les plus

mises en avant a été l'éducation, avec la demande de « décolonisation intellectuelle ». Celle-ci est, entre autres, au fondement de la création de départements et de programmes tels que les *African Studies*, les *Latin American Studies*, les *Asian Studies* et les *Native American Studies*, qui exploreraient les cultures autochtones selon leurs propres termes, plutôt qu'à travers une grille de lecture coloniale (Alkalimat 2021).

Au cours de la dernière décennie, le discours sur la décolonisation a pris de l'ampleur, en grande partie grâce au mouvement #RhodesMustFall lancé à l'Université du Cap en Afrique du Sud. Ce mouvement, dont le fer de lance était l'appel des étudiantes à retirer la statue du colonialiste britannique Cecil Rhodes a mis en lumière l'importance d'aborder la décolonisation matérielle. Ces efforts visaient le retrait de l'iconographie coloniale qui commémorait les figures clés de l'ère coloniale sur le campus (Heleta 2016 ; Mbembe 2016 ; Stein et De Andreotti 2016). Ce plaidoyer s'est étendu aux demandes de réparations liées à l'expropriation des ressources et des terres, et à l'exploitation des communautés autochtones, qui ont historiquement contribué à l'établissement et à la prospérité continue des IES. À la lumière de la récente escalade de la violence en Palestine depuis 2023 et de l'horrible génocide, les mouvements étudiants se sont à nouveau mobilisés pour défendre les droits des Palestiniens et exiger la fin de l'occupation israélienne de la Palestine. Avec l'occupation active de leurs campus, les IES du Nord global subissent des pressions pour prendre une position claire sur cette question.

Parallèlement à la décolonisation matérielle, les étudiantes et les universitaires ont remis en question le « cœur de métier » de l'université, à savoir la production de savoirs (de Oliveira Andreotti et al. 2015). En ravivant l'idée de la « décolonisation de l'esprit » dans l'ESR, l'objectif est de remettre en question et de transformer la manière dont les savoirs et l'éducation sont produits, validés et transmis (wa Thiongo 1993). La revendication de décolonisation intellectuelle se traduit de plus en plus par la demande de transformation des programmes d'études qui continuent à se baser sur les épistémologies et les formes d'apprentissage occidentaux tout en étant présentés comme universels et décontextualisés. Les étudiantes, les universitaires et les acteurs de l'éducation plaident pour l'intégration de systèmes de connaissance pluri-versels qui reconnaissent l'existence d'épistémologies, d'ontologies et de visions du monde issues de communautés marginalisées et autochtones

¹ Traduction par Abdellali Hajjat.

(Bhambra, Nissancioglu, et Gebrial 2018 ; Mbembe 2016 ; Shahjahan et al. 2022). Ces perspectives ne devraient pas être traitées comme périphériques ou optionnelles, mais sont au cœur de la production et de la diffusion des savoirs dans les milieux universitaires.

Dans cet article, je me concentrerai principalement sur les défis de la décolonisation intellectuelle, que j'entends comme le décentrement, la contextualisation et la dés-universalisation des onto-épistémologies occidentales. La race et le racisme sont enracinés dans les processus historiques de colonisation, où les puissances impériales ont justifié l'assujettissement et l'exploitation par la construction de hiérarchies raciales. Les héritages du colonialisme persistent dans la société contemporaine et perpétuent le racisme systémique. La décolonisation cherche à remettre en question et à démanteler ces structures dans divers domaines de la vie, dont celui de l'éducation. La lutte contre le racisme fait donc partie intégrante du processus plus large de décolonisation.

Je m'appuie sur la notion de « piratage » (*hacking*) d'Andreotti et al. (2015) afin d'envisager les différentes manières d'utiliser la salle de classe comme un micro-espace afin d'introduire une pratique décoloniale et de parvenir à une décolonisation intellectuelle. Bien que la thématique de la décolonisation intellectuelle soit de plus en plus popularisée dans l'ESR, les discussions restent au niveau théorique et conceptuel. On observe un écart important lorsqu'il s'agit d'opérationnaliser la décolonisation intellectuelle et, par conséquent, de déterminer quelles pratiques peuvent être mises en œuvre (Noroozi 2016). Inspirée par les travaux de la paperson (2017) et d'Andreotti et al. (2015) définissant les organisations universitaires comme des « machineries » qui contournent toujours les objectifs de décolonisation, j'utilise le concept de « piratage décolonial » pour expliquer comment l'objectif décolonial de l'introduction d'un savoir pluriversel peut être structurellement incorporé dans la salle de classe. Je développe l'idée du piratage décolonial en expliquant comment la décolonisation intellectuelle est un effort collaboratif et multidimensionnel de divers détenteurs de savoirs. Cet effort est essentiel pour renverser l'épistémè coloniale qui a un impact sur l'organisation, la structuration et les modalités de notre travail en tant qu'enseignant·e·s dans l'ESR. Ces pratiques peuvent être diverses et situées dans un contexte particulier, ce qui signifie qu'elles peuvent fonctionner dans la situation spécifique de la Belgique, mais qu'elles peuvent être adaptées à d'autres contextes nationaux.

Je suis consciente de la critique selon laquelle la pratique de la décolonisation du programme d'études est trop « douce » (Tuck et Yang 2012), ayant le potentiel d'être cooptée par l'institution alors que ses fondations coloniales continuent d'exister. Cependant, je soutiens qu'en tant qu'enseignant·e·s, nous ne devrions pas gaspiller notre capacité (limitée) de faire de nos salles de classe, de manière indépendante, des sites de transformation radicale.

À partir d'une approche auto-ethnographique, je ne cherche pas seulement à partager les opportunités mais aussi les défis que je rencontre lorsque je cherche à « déplacer le centre » malgré les contraintes (culturelles) imposées par le champ de pouvoir des universités. Je m'appuie en particulier sur mes propres expériences et les tactiques de piratage que j'ai essayées (et parfois échouées) d'introduire dans le cours de sociologie de première année de bachelier (équivalent de la licence en France). Après avoir donné un aperçu du débat actuel sur la décolonisation intellectuelle, j'explique la notion de « piratage décolonial » comme stratégie visant à faire avancer le projet décolonial dans l'espace de la classe. Je partage enfin mon espoir que le piratage décolonial puisse être une tactique efficace pour briser les frontières coloniales en imaginant des modalités alternatives du travail intellectuel dans le monde académique.

LA DÉCOLONISATION INTELLECTUELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Depuis le début du XXI^e siècle, les chercheurs reconnaissent de plus en plus un tournant « décolonial » (Grosfoguel 2007 ; Maldonado-Torres 2011). Certains y voient une nouvelle orientation au sein des études postcoloniales, tandis que d'autres considèrent qu'il s'agit d'un domaine entièrement distinct (Mignolo et Walsh 2018). Il est toutefois essentiel de distinguer la décolonisation du postcolonialisme, car ils ne sont pas synonymes. Une approche postcoloniale est généralement focalisée sur l'impact de l'héritage colonial à la fois sur les nations européennes et sur les nations anciennement colonisées, en concentrant l'attention sur les expériences des subalternes et les effets continus du colonialisme. En revanche, la décolonisation, telle qu'elle est conceptualisée dans cet article, renvoie à l'idée de Mignolo consistant à « défaire » (*undoing*) ou à « se déconnecter » (*delinking*) des structures du savoir imposées par l'Occident. Dans le contexte particulier du Nord global où les IES ont historiquement joué un rôle déterminant dans la légitimation des projets coloniaux

européens par le biais, entre autres, de pratiques pseudo-scientifiques, l'héritage colonial intégré dans la production contemporaine du savoir nécessite de toute urgence un examen et une action critiques. Mignolo (2018) affirme que ce processus de déconnexion doit être suivi d'une « reconstruction épistémique » en tant qu'étape vers la libération de l'esprit. Cette approche envisage la décolonisation comme intrinsèquement liée à la pratique, en soulignant son rôle dans les « luttes, mouvements et actions trans-locaux visant à résister et à refuser les héritages des relations et modèles de pouvoir existants » (Mignolo et Walsh 2018, 16). Il s'agit en outre de considérer la décolonisation comme un processus continu, qui ne s'est pas achevé avec la fin formelle du colonialisme, mais qui persiste à remettre en cause la reproduction des héritages coloniaux dans nos ontologies et nos épistémologies.

Pourtant, la décolonisation reste un terme contesté car elle est définie et interprétée de multiples façons. Selon Bhambra (2018, 2), cette multitude d'approches, de perspectives, mais aussi de stratégies et de réponses, n'est pas nécessairement une faiblesse ou un problème car elle est le simple résultat de l'hétérogénéité des « sites historiques et politiques de décolonisation qui couvrent à la fois le globe et 500 ans d'histoire ». Par conséquent, la décolonisation a reçu des significations différentes selon les contextes géographiques. Dans les contextes des colonies de peuplement du Nord global, comme les États-Unis et le Canada, la décolonisation est considérée comme un projet politique de restitution des terres autochtones extorquées (Tuck et Yang 2012). Néanmoins, d'autres chercheurs, comme Bhambra (2018), affirment que cette notion de décolonisation ne fonctionne pas pour la plupart des autres pays du Nord global. Dans la mesure où la plupart des pays européens ne sont pas des colonies de peuplement, puisque leurs projets coloniaux se sont déroulés en dehors de la métropole, il est plutôt nécessaire de se focaliser sur une forme intellectuelle de décolonisation (Grosfoguel 2015 ; Mignolo 2009 ; Ndlovu-Gatsheni 2013 ; 2020).

Des universitaires du Sud global tels que Quijano (2000), Maldonado-Torres (2007), Grosfoguel (2015) et Mignolo (2009) ont démontré comment la colonialité² du savoir façonne nos sociétés contemporaines.

² Le concept de colonialité a été développé par Aníbal Quijano, sociologue péruvien et théoricien décolonial, à la fin du XX^e siècle pour comprendre comment l'héritage du colonialisme continue de façonner les structures globales de pouvoir aux niveaux micro et macro. Selon Quijano, le colonialisme a mis en place un système global de pouvoir qui perdure grâce à la domination éco-

Il affirment que « la colonialité survit au colonialisme » dans le sens où elle est « maintenue vivante dans les livres, les critères de performance académique, les modèles culturels, le sens commun, l'image de soi des peuples, les aspirations de soi, et de nombreux autres aspects de notre expérience moderne » (Maldonado-Torres 2007, 243). Par conséquent, la décolonisation intellectuelle consiste à interroger les structures du savoir et de l'enseignement (Mignolo et Walsh 2018). Cela implique une « désobéissance épistémique » vis-à-vis de l'épistémologie dite du « point zéro », ou la résistance à l'épistémologie occidentale moderne qui domine la structure mondiale du savoir dans l'ensemble des IES. Dans la même perspective, Ndlovu-Gatsheni (2021) définit avec justesse les IES comme l'une des institutions clés de l'« empire cognitif ». L'empire cognitif implique la manière dont l'héritage colonial de l'ESR est une forme d'impérialisme qui opère par le contrôle et la manipulation du savoir et de l'information (Ndlovu-Gatsheni 2013 ; 2021). Celui-ci utilise le savoir comme un outil de domination, façonnant et contrôlant la façon dont les gens pensent, perçoivent et interagissent avec le monde. En ce sens, un empire cognitif va au-delà des conceptions traditionnelles de l'impérialisme, qui se focalisent sur la domination territoriale, et cherche plutôt à dominer l'esprit et la conscience de la population. Ndlovu-Gatsheni affirme que l'empire cognitif perpétue une injustice épistémique mondiale en marginalisant et en réduisant au silence les savoirs et les visions du monde alternatifs qui remettent en cause son paradigme dominant. Il appelle donc à une décolonisation de la production des savoirs et à une reconnaissance de la pluralité des épistémologies et des modes d'apprentissage (Ndlovu-Gatsheni et Msila 2021).

Sur le plan théorique, les universitaires décoloniaux fournissent des orientations et des définitions révolutionnaires de la décolonisation intellectuelle. Cependant, comme l'affirme Morreira (2020, 2), entre autres, « il existe un fossé entre la théorie décoloniale de haut niveau et ses pratiques de mise en œuvre ». Ainsi, au niveau de la pratique, les universitaires et les acteurs éducatifs tentent toujours de saisir l'opérationnalisation et la mise en application directe de la décolonisation intellectuelle dans des contextes où la colonialité est encore profondément enracinée. Au cours des deux dernières décennies, deux trajectoires ont été développées dans l'opérationnalisation de la décolonisation intellectuelle (Shahjahan et al. 2022).

nomique, politique et culturelle du Nord global sur le Sud global. Cette colonialité comprend trois dimensions clés : la colonialité du pouvoir, la colonialité du savoir et la colonialité de l'être.

Les universitaires ont tout d'abord appelé à la décolonisation des disciplines en se focalisant principalement sur la remise en question des théories disciplinaires et des méthodes de recherche dominantes. Cette première trajectoire a rapidement basculé vers une seconde dans laquelle les mouvements étudiants, les universitaires et les acteurs de la société civile ont exprimé leurs préoccupations quant aux savoirs proposés dans le cadre de leur programme d'études. Ce basculement dans la compréhension de la décolonisation intellectuelle amène à mettre l'accent sur le micro-espace de la salle de classe et en particulier sur le rôle des programmes d'études.

La décolonisation des curriculum vise généralement à « déplacer le centre » du savoir (wa Thiongo 1993). Ce centre, au sein de l'ESR, est toujours supposé être l'Occident, dans lequel les épistémologies et les ontologies eurocentriques sont considérées comme supérieures à toutes les autres formes de savoir et d'enseignement. Un curriculum décolonisé implique donc la remise en cause d'un « ensemble de relations de savoir/pouvoir qui privilégie un certain regard ou une représentation du monde jugés universels, délocalisés et appliqués sans questionnement » (Shahjahan et al. 2022, 76). Il s'agit de s'interroger sur « qui le fait, où, pourquoi et comment » (Mignolo et Walsh 2018, 108). Là encore, selon le contexte géographique, le décentrement des modes eurocentriques de production de savoir se matérialise de diverses manières. Pour les IES européens, un consensus sur la signification de la décolonisation du curriculum doit encore être trouvé. Actuellement, la plupart des débats au niveau institutionnel sur la décolonisation ont eu lieu au Royaume-Uni alors qu'on observe un certain silence dans les IES du continent européen. Au Royaume-Uni, le travail fondamental de Bhambra (2018, 2) souligne qu'en plus de proposer d'autres modes de savoir et d'apprentissage dans le programme d'études, le colonialisme, l'empire et le racisme devraient être introduits en tant qu'« objets d'étude empiriques et discursifs » car ils sont des « forces déterminantes du monde contemporain ». Elle affirme qu'en ignorant des forces telles que le colonialisme dans les programmes d'études, les étudiantes ne développent qu'une compréhension partielle de notre monde contemporain.

Dans cet article, je m'intéresse plus particulièrement au contexte des sciences sociales. Les origines coloniales des sciences sociales ont fait l'objet d'une attention croissante dans la recherche universitaire. Dans son célèbre *Discours sur le colonialisme*, Aimé Césaire (2000, 11) explique que les « gouverneurs

sadiques » et les « banquiers goulus » ne sont pas les seuls ennemis des peuples colonisés, mais qu'il y a aussi les « académiciens goitreux », les « ethnographes » et les « sociologues agrariens ». Il dénonce le rôle des chercheurs en sciences sociales dans leur soutien au colonialisme et au racisme, qui s'exprime au travers de « leurs investigations dirigées, leurs généralisations intéressées, leurs spéculations tendancieuses, leur insistance sur le caractère en marge, le caractère 'à part' des non-Blancs », tout en se réclamant du « rationalisme le plus ferme » (Césaire 2000, 12).

Concernant la sociologie, cette discipline académique a été construite au sein des projets coloniaux. Plus encore, la sociologie a été utilisée comme un outil (national) pour légitimer, produire et reproduire l'infériorité des sujets colonisés et la supériorité des anciens colonisateurs. Par conséquent, la sociologie est constituée d'une épistémè coloniale, et les fondements des modes de connaissance et du « corps de savoirs » reposent directement sur une différenciation coloniale entre le colonisateur et le colonisé. En outre, le canon sociologique en Europe se compose principalement de textes « classiques » des supposés « pères fondateurs ». Comme le démontre Grosfoguel (2015), ces pères fondateurs sont originaires de cinq pays européens, qui ne représentent que 12 % de la population mondiale. Pourtant, leurs travaux sont universellement appliqués à toutes les sociétés. Par ailleurs, il est important de noter que ces pères fondateurs, qui cherchaient à créer une « théorie réalisable du progrès », ont construit l'idée de progrès sur une fracture coloniale (Todd, 1918 : cité par Connell, 1997). Ils ont étudié les transformations historiques des sociétés européennes et ont directement lié ce progrès à un développement non seulement matériel (économique), mais aussi moral (culturel). Le concept de progrès reposait sur la différenciation entre la métropole, dont sont issus tous les sociologues, et les territoires colonisés de l'Autre colonial. En même temps, ils n'ont pas hésité à soutenir le colonialisme, que Marx considérait comme un « mal nécessaire » à l'évolution des sociétés « primitives »³.

Bien qu'il faille contextualiser le travail et le point de vue des sociologues en fonction de leur époque et de leur contexte, certains chercheurs s'accordent à dire que cette différenciation coloniale et le point de vue eurocentrique de la sociologie continuent d'être

³ Le point de vue de Marx est devenu plus nuancé à la fin de sa vie, lorsqu'il a vu les conséquences destructrices du colonialisme (Budgen 1994).

reproduits. Selon Meghji (2021), cette reproduction se réalise toujours de deux manières. Premièrement, à travers une grille de lecture orientaliste dans laquelle la binarité de l'Est et l'Ouest, le développé et le sous-développé, sert de fondement à la théorie sociologique. Deuxièmement, la bifurcation consiste à croire que l'Occident peut être séparé du reste du monde, comme si l'Occident n'était pas influencé par les dynamiques globales, les relations internationales et, en particulier, les relations coloniales. La présence de cette colonialité du savoir exige une sociologie et, plus généralement, des sciences sociales décoloniales, où cette vision orientaliste et cette bifurcation sont combattues. En Europe, des chercheurs en sciences sociales appellent également à une « sociologie post-occidentale » (Rouleau-Berger et Peilin 2018) ou à une « sociologie globale non hégémonique » (Dufoix et Macé 2019). Ils exigent tous la même chose : décentrer l'épistémé eurocentrique, dénoncer l'hégémonie épistémique occidentale, regarder au-delà des frontières disciplinaires et ouvrir des espaces pour une pluralité de systèmes de savoir.

LE PIRATAGE DÉCOLONIAL COMME APPROCHE TRANSFORMATRICE

Ce bref état des lieux montre que si, sur le plan théorique, la décolonisation vise à déconstruire les systèmes de pouvoir et d'oppression au sein de l'ESR, il reste que, sur le plan pratique, des questions restent sans réponse quant à la manière d'introduire une pratique décoloniale dans le monde académique et, plus particulièrement, dans le micro-espace de la salle de classe. Dans cet article, je m'appuie sur la conceptualisation proposée par la paperson (2017) des organisations universitaires comme « machineries » complexes composées de « technologies » qui maintiennent intactes leurs fondations coloniales. Pour décoloniser cette machinerie, nous avons besoin d'une « interférence du système » dans laquelle divers individus à différents niveaux de la hiérarchie agissent ensemble de manière dynamique et contingente.

Andreotti et ses collègues (2015) ont introduit la notion de « piratage de système » qui, à mon avis, est la plus appropriée pour envisager l'organisation universitaire comme une machinerie (2015, 27). Ils définissent le piratage du système comme « la création d'espaces au sein du système, en utilisant ses ressources, où les personnes peuvent être formées au sujet des violences du système et avoir leurs désirs réorientés pour y échapper. Ceci requiert de ‘jouer

le jeu’ des institutions en même temps que les règles sont transgressées pour générer d’autres résultats. Cette stratégie peut également s'avérer être remarquablement créative et productive ». Je considère que ce piratage décolonial est essentiel pour utiliser les « pièces » de la machinerie afin de « réassembler » le centre de manière à ce qu'il ne privilie plus les épistémés occidentales eurocentriques (la 2017). Il faut brièvement présenter leur approche du piratage du système en retraçant la généalogie du piratage pour informer ma pratique décoloniale.

Dans la culture populaire, le piratage informatique (*hacking*) est souvent représenté à tort comme une pratique criminelle. Le piratage n'a cependant pas toujours eu cette connotation négative. À l'origine, la pratique du piratage était considérée comme un moyen d'exploration intellectuelle. Les hackers sont motivés par la recherche et la création de savoirs dans le but de trouver les failles du système en vue de l'améliorer (Cohen et Scheinfeldt 2013 ; Jordan 2017). Avec le piratage, les technologies sont manipulées pour leur faire faire des choses pour lesquelles elles n'ont pas été conçues et qu'on n'attend pas (Jordan 2017, 532). Les hackers utilisent des savoirs peu répandus et sont donc souvent des autodidactes qui analysent les structures des systèmes de savoir et apprennent à leur sujet en *produisant* et en *agissant*. Cela nécessite d'expérimenter de nouvelles approches et techniques, et d'accepter un processus fait de tâtonnements. Plus récemment, le piratage informatique a été étudié sous un angle nouveau, en l'envisageant comme un nouveau type de travail (Himanen 2001). Il s'agit d'un type de travail motivé par le devoir éthique de créer des systèmes accessibles et utiles à une communauté élargie, qui va à l'encontre de l'hyper-individualisme et recherche plutôt la collaboration. D'un point de vue généalogique, les hackers ont toujours été une sous-culture ayant des intérêts communs. Le *hacking* est « une communauté de pratique consciente et largement reconnue » et se développe éventuellement « en tant que communauté politique » (Jordan 2017, 534 ; Kollock et Smith 1998). Ainsi, dans le contexte du piratage en tant que pratique décoloniale, réassembler, reconfigurer ou démanteler une machinerie requiert la structuration de l'agentivité d'un collectif de hackers qui, en tant que des détenteurs de savoirs, introduisent des formes alternatives de savoirs grâce à leur position socioprofessionnelle spécifique.

Une dernière caractéristique clé du piratage est la dynamique et les tensions permanentes entre, d'un côté, celles et ceux qui cherchent à pirater le système et, de l'autre, celles et ceux qui cherchent à maintenir

le statu quo. Comme le piratage peut être menaçant pour le système, les partisans du statu quo tentent d'éliminer rapidement tout risque pour la stabilité et la sécurité du système. Par conséquent, le potentiel de sabotage lié au piratage augmente le risque de criminalisation de celui-ci tant que les membres du système ne sont pas disposés à assumer les coûts qu'il peut causer à leur système et ne sont pas non plus à l'écoute de conseils (non désirés). Une tendance similaire peut être observée avec les mouvements décoloniaux dans l'ESR qui sont très surveillés et, dans une certaine mesure, criminalisés car ils sont indésirables dans le système occidental eurocentrique de l'ESR (Shain et al. 2021). Plus récemment, la criminalisation des mouvements décoloniaux est largement liée à l'attaque contre les universitaires de gauche, accusés d'être « woke » ou « islamо-gauchistes » (Dawes 2023 ; Cammaerts 2022). Cela nous ramène à la perception négative courante du piratage comme activité criminelle et correspond fortement à l'analyse de Harney et Moten (2013), selon laquelle la seule relation que les membres minoritaires peuvent ou doivent avoir avec l'université est une « relation criminelle ». Cette notion de criminalité n'est pas nécessairement perçue comme négative, mais plutôt comme le besoin essentiel d'avoir des intellectuels subversifs au sein de l'université pour que le changement devienne possible. Cela signifie donc également que les intellectuels subversifs ou les hackers s'exposent à des risques en travaillant à la création d'un espace universitaire décolonial.

Je reconnaiss que, dans le cadre de ce débat, certains universitaires antiracistes et décoloniaux considèrent que nous « ne pouvons pas changer la maison du maître avec les outils du maître » (lorde 1984), et que travailler à la décolonisation des universités modernes existantes n'est qu'une « tentative coloniale pour retrouver son innocence » (Tuck et Yang 2012). Nous devons également rester conscientes de la question de savoir si « on ‘pirate’ le système ou si on est ‘piraté’ par lui » (de Oliveira Andreotti et al. 2015, 27). Néanmoins, je garde l'espoir que les hackers décoloniaux qui travaillent dans la machinerie du modèle universitaire actuel visent à utiliser « l'accès privilégié à des rouages spécifiques pouvant être mis au service de la décolonisation » (la 2017, xii). Ainsi, il n'existe pas une manière idéale de décoloniser l'université, mais plusieurs voies combinées pouvant contribuer à la réalisation du même rêve décolonial en travaillant différemment au sein de la machine.

Par ailleurs, je considère la salle de classe comme un point d'entrée du piratage décolonial dans le monde

universitaire. C'est parce que la salle de classe n'est pas seulement un espace pédagogique, mais aussi un espace personnel, politique et performatif (hooks 1989). L'objectif principal de ce micro-espace est d'être un espace de réflexion « critique », de production, de transmission et d'assimilation de savoirs. De plus, c'est l'un des seuls espaces de l'université dans lequel nous, enseignant·es, disposons d'un certain niveau de pouvoir et d'autonomie pour contester les frontières coloniales du monde académique. Je soutiens donc que le piratage décolonial dans la salle de classe correspond à l'utilisation des technologies coloniales pour réaliser des rêves décoloniaux. En termes plus pratiques, les technologies coloniales sont les principaux outils de la pédagogie en classe, c'est-à-dire 1) le développement et l'utilisation du programme d'études, et 2) la relation et l'interaction entre les étudiant·es et les enseignant·es. Ces technologies coloniales sont présentes dans l'enseignement supérieur contemporain. Ces technologies coloniales sont, au sein de nos IES contemporaines, construites autour de trois divisions binaires coloniales : a) « intérieur / extérieur », considérant souvent la salle de classe comme un espace vide qui observe le « vrai monde extérieur » et l'étudie comme s'il n'en faisait pas partie ; b) « savant / profane » définissant la relation étudiant·e-enseignant·e, considérant les étudiant·es comme des êtres passifs dans la production de connaissances et voués à absorber le savoir de l'enseignant·e, souvent de manière acritique ; c) « objectif / subjectif », qui renvoie à la séparation entre la théorie et les expériences de la vie quotidienne, la première étant considérée comme supérieure aux secondes dans la pédagogie académique (Freire 1970). Toutes ces divisions binaires finissent par entretenir le clivage principal entre l'opresseur et l'opprimé sur lequel repose la pédagogie contemporaine dans nos institutions.

LE PAYSAGE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: LA DÉCOLONISATION, UN RÊVE LOINTAIN ?

L'universitaire décoloniale belge Sophie Withaeckx (2019) attribue le « silence » qui prévaut sur le sujet de la décolonisation dans les IES à l'autonomie dont disposent ces institutions en matière d'allocation des ressources. L'absence de programmes institutionnalisés, tels que les études africaines, les études noires, les études décoloniales et les études critiques sur la race, indique bien qu'ils ne sont pas perçus comme dignes de financement. Ce phénomène est étroitement lié à l'engagement plus limité dans le

militantisme étudiant et professionnel en Belgique par rapport à celui de leurs collègues du Nord global, où les communautés savantes ont émergé des révoltes menées par les étudiant·e·s et leurs allié·e·s académiques (Chigudu 2020 ; Peters 2015 ; Winter, Webb, et Turner 2024). Cependant, un changement notable s'est produit au cours des cinq dernières années, marquées par l'émergence d'organisations étudiantes au sein des IES belges dédiées à la décolonisation, telles que WeDecolonizeVUB (Vrije Universiteit Brussel, VUB), UnDividedKUL (Katholieke Universiteit Leuven, KUL) et BINABI (Université libre de Bruxelles, ULB). Malgré leurs efforts, ces groupes se heurtent fréquemment à la résistance de la direction de leur établissement dans la mesure où ils font systématiquement face à du rejet et de la négligence dans les discussions relatives à l'inclusion dans les structures universitaires. Un exemple récent de cette résistance est la suppression du financement d'une organisation étudiante décoloniale de la KUL, justifiée par le recteur de l'université par ses inquiétudes relatives à l'infiltration du « wokisme » (Van Fleteren 2021).

Dans l'enseignement supérieur des régions wallonne et flamande, les institutions ont introduit des politiques de diversité qui s'apparentent aux pratiques de nombreux pays du Nord global (Bourabain et Verhaeghe 2022). Ces politiques servent de mécanismes permettant aux universités de démontrer leur engagement à promouvoir la diversité et l'égalité des chances parmi les étudiant·e·s et les enseignant·e·s, indépendamment de leur origine. Bien que les Conseils flamand et wallon de l'éducation reconnaissent l'importance de faire correspondre la démographie des étudiant·e·s à celle de la société « superdiverse », les initiatives en matière de diversité adoptent principalement une logique économique et instrumentale. Les avantages perçus de la diversité pour les universités résident dans l'amélioration de l'excellence et de la compétitivité dans le paysage académique mondial. De plus, les initiatives en faveur de la diversité sont principalement axées sur le genre, une tendance influencée par la Commission européenne qui impose des sanctions aux institutions qui ne combinent pas les déséquilibres entre les genres dans le leadership académique (Bhopal et Henderson 2021 ; Bourabain 2020 ; Henderson et Bhopal 2022 ; Rees 2001).

Par conséquent, les membres du corps enseignant disposent de ressources et d'outils limités pour agir activement en faveur de la « diversité », sans parler de faire face aux questions de racisme et de décolonisation. Insatisfaites des campagnes superficielles

de promotion de la diversité, les organisations étudiantes préconisent des stratégies de décolonisation plus directes (Sonck 2021 ; WeDecolonizeVUB 2022). Les organisations d'étudiant·e·s des minorités ethniques ont été pionnières dans les efforts de décolonisation visant à créer des espaces inclusifs pour les étudiant·e·s racialisés, notamment en réponse aux pratiques d'exclusion des organisations étudiantes traditionnelles. Certaines universités ont vu l'émergence d'organisations étudiantes dont l'objectif principal est la décolonisation en cherchant à faire connaître les héritages coloniaux institutionnels et à favoriser des espaces (plus) « sûrs » et donnant (plus) de « courage ». Ainsi, des initiatives récentes ont permis de créer des mouvements de solidarité à la Palestine au sein des universités belges et entre elles (WeDecolonizeVUB 2023).

En l'absence d'un soutien solide de la part des autorités universitaires et compte tenu de politiques de diversité défaillantes, la décolonisation reste insaisissable dans les universités belges. Malgré cela, les membres du corps enseignant intègrent individuellement et collectivement des perspectives décoloniales dans leurs programmes, en organisant des cours à l'échelle de la faculté sur des sujets liés à la décolonisation et aux perspectives décoloniales, mais aussi en collaborant avec des partenaires externes pour développer des connaissances décoloniales dans leurs régions (VLIR-CREF 2021).

MÉTHODE

Cet article adopte une approche auto-ethnographique pour améliorer notre compréhension du piratage décolonial à l'université. L'auto-ethnographie passe au crible « les discours dominants, suggère des alternatives et propose des points de vue précédemment rejetés comme inutilement subjectifs » (Turner 2013, 225). Compte tenu de la bataille que mène actuellement la recherche décoloniale pour combler le fossé entre la théorie et la pratique, cette approche fournit les moyens d'approfondir les aspects pratiques, en traitant la question du « comment » et en remettant en question « la tendance de la philosophie occidentale à privilégier la pensée abstraite » (Morreira et al. 2020, 9). Afin de partager les différentes approches du piratage, je considère qu'il est essentiel de partir de mes expériences personnelles et de m'appuyer sur mon savoir expérientiel pour développer la pratique. Comme je pars de mes expériences personnelles en tant qu'enseignante dans une IES, il est essentiel de discuter de ma positionnalité et du contexte que je cherche(ais) à pirater.

Je suis professeure assistante à l'École des sciences sociales de l'Université de Hasselt, la plus jeune université de la région flamande de Belgique. Malgré sa création relativement récente, l'Université de Hasselt s'efforce depuis longtemps d'être reconnue dans la région. L'École des sciences sociales en est actuellement à sa troisième année d'existence, l'université ayant traditionnellement privilégié des domaines tels que la médecine, l'ingénierie et les sciences naturelles. Notre École de sciences sociales s'articule autour de trois « grands défis » ou trois D – digitalisation, diversité et démocratie – en utilisant un enseignement basé sur des cas concrets pour faire entrer la théorie dans la vie quotidienne des étudiant·e·s. Le fait que l'école soit jeune m'a donné de nombreuses opportunités et même des libertés pour introduire mes propres approches de l'enseignement, développer mes cours et acquérir une grande autonomie pour décider du contenu et du programme de mes cours. En parlant de « libertés », je fais référence aux défis croissants relatifs à l'intégration des approches décoloniales dans l'hégémonie épistémique eurocentrique. Ces défis sont particulièrement saillants dans le contexte de l'influence croissante des mouvements dits « anti-woke », qui le plus souvent résistent et sapent les efforts de diversification et de décolonisation des discours et des programmes universitaires. Cette résistance renforce la domination des perspectives eurocentriques, ce qui rend de plus en plus difficile la légitimation des épistémologies décoloniales dans les programmes d'enseignement. Un des cours que j'enseigne, et que j'utiliserai comme principal exemple pour cet article, est le cours de sociologie de première année de bachelier. Malgré la liberté relative, je ressens un certain malaise, semblable à celui d'un « envahisseur d'espace » (*space invader*) dans le champ universitaire majoritairement blanc, comme l'a décrit Puwar (2004). Ce malaise provient de rappel à l'ordre implicites et explicites de « normalisateurs » qui ne me perçoivent pas comme appartenant au même espace, se manifestant par des commentaires d'étudiant·e·s sur le fait que les « femmes portant un foulard » sont « radicales » ou « extrêmement religieuses » lorsqu'elles discutent de la question de l'égalité. Ou encore les étudiant·e·s qui me posent des questions sur les « attaques terroristes » et les « musulmans poseurs de bombes » lors du premier cours, confirmant ainsi la manière dont elles me catégorisent sur la base de mon apparence.

En tant que personne racialisée comme non-blanche naviguant dans un environnement universitaire majoritairement blanc, je suis une envahisseur·e d'espace qui a fait l'expérience d'erreurs d'identification,

de pratiques d'exclusion et d'une conscience concrète de la blancheur dans les couloirs de l'établissement (Puwar 2004). Cette prise de conscience est particulièrement prononcée après la transition d'une université plus diversifiée en termes de population étudiante à une institution caractérisée par une significative sous-représentation des minorités raciales à la fois parmi les étudiant·e·s et le corps enseignant. En ce qui concerne la composition des étudiant·e·s du programme, les femmes sont surreprésentées, mais la cohorte manque de diversité ethnoraciale. Un peu moins de 10 % d'entre elles pourraient être identifiées comme des étudiant·e·s racialisé·e·s comme non-blancs. La diversité religieuse est également limitée, avec un petit nombre d'étudiant·e·s musulmans par rapport à une plus grande proportion de chrétien·ne·s. Reflétant le contexte historique de la région, une part importante d'étudiant·e·s est issue des classes populaires. Cependant, je suis redevable à ma perspective d'envahisseur·e d'espace et à ma double conscience, car elles m'aident à comprendre le fonctionnement interne de l'université, en révélant des dynamiques invisibles pour les autres. Ma positionnalité est la source de mon questionnement permanent sur la façon dont cette machinerie peut être transformée afin de contester les relations de domination, l'exclusion et la marginalisation auxquelles sont confrontés les envahisseurs de l'espace universitaire.

Le cas d'étude est le cours de sociologie que j'ai enseigné au cours des deux dernières années, et qui a été construit à partir de rien lorsque je suis devenu professeure assistante au cours de la première année de notre programme. Cette rare opportunité a permis le développement d'un espace propice à un programme et une pédagogie radicaux (Badat 2017). Pour discuter de ma mise en œuvre du piratage décolonial dans ce cours, je me focalise sur deux sujets interdépendants : 1) le programme d'études, qui traite de la manière dont le contenu décolonial est inclus (*relations épistémiques*) ; et 2) les interactions entre étudiant·e·s et une enseignante qui cherche à comprendre comment les relations de pouvoir sont négociées et produisent des effets sur la manière dont les connaissances sont enseignées (*relations sociales*) (Maton 2014 ; Morreira et al. 2020).

PIRATER LE CURRICULUM : PIRATER NOTRE SAVOIR ET NOTRE FAÇON DE PENSER

L'imagination sociologique, un concept fondamental dans les cours d'introduction à la sociologie, sert à familiariser les étudiant·e·s avec l'idée que le personnel

est intimement relié au structurel. Il postule que les problèmes personnels ne sont pas des expériences singulières et isolées, mais qu'ils doivent être compris dans leurs contextes sociaux et historiques plus larges. Bien que l'imagination sociologique soit présentée comme une perspective neutre et objective, les sociologues critiques considèrent que l'imagination sociologique a historiquement perpétué un regard colonial eurocentrique dans les contextes occidentaux de la pratique de la sociologie (Bhabha 2007 ; Connell 1997 ; Meghji 2021). Par conséquent, s'engager dans une pratique décoloniale dans un cours de sociologie nécessite un (ré)examen de ce que nous « voyons » et de la manière dont nous « voyons ».

Pour pirater l'imagination sociologique, il est nécessaire de cultiver une conscience critique à l'égard des savoirs jugés utiles pour reconnaître les questions sociales, comprendre les défis et appréhender la fabrique du social. Afin de déterminer la pertinence et le caractère indispensable du savoir pour la formation des étudiant·e·s en sociologie, mon approche s'inspire d'un entretien entre Aimé Césaire et le poète haïtien René Depestre au Congrès culturel de La Havane en 1967 (Césaire 2000). L'affirmation de Césaire (2000, 86), selon laquelle « Marx, c'est bien, mais il faut compléter Marx », reflétait sa crainte que lui et d'autres étudiant·e·s martiniquaises n'assimilent les points de vue des communistes français, en négligeant leurs propres particularités historiques. Cette inquiétude persiste aujourd'hui lorsqu'elle est appliquée au programme eurocentrique qui prévaut dans les universités du Nord global. Certains critiques craignent que la décolonisation corresponde au remplacement, voire à la suppression, de la pensée européenne par la recherche autochtone ou celle du Sud global. Cependant, la décolonisation du programme d'études, selon mon interprétation et celle de nombreux chercheurs décoloniaux, n'est pas une question d'effacement et de remplacement complet. Il s'agit plutôt d'un ajustement nuancé ou de l'agencement de certains éléments qui, collectivement, modifient l'objectif et la trajectoire de l'ensemble de l'appareil éducatif. Dans ce contexte, le partage des savoirs avec les étudiant·e·s en vue de stimuler leur imagination sociologique implique de redéfinir le canon. Cela suppose l'inclusion de travaux de sociologues européens couramment étudiés dans les universités du Nord global, associée à des discussions sur leur pertinence théorique. Simultanément, il s'agit d'incorporer les contributions de sociologues qui ont été historiquement marginalisés à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du Nord global. De plus, un aspect essentiel de ce processus consiste à « provincialiser »

systématiquement les travaux des figures « canoniques » (Mbembe 2016).

Comme je n'étais pas et ne suis toujours pas satisfaite des manuels néerlandais d'introduction à la sociologie, j'ai initié une discussion avec des collègues sociologues de diverses institutions qui partagent le même engagement à remettre en question l'orientation eurocentrique qui prévaut dans les programmes d'études en sociologie. Je me suis rendu compte qu'elles aussi rencontraient le même problème, c'est-à-dire de ne pas trouver de textes sociologiques appropriés rédigés en néerlandais (le gouvernement flamand exige que la majeure partie du cours soit enseignée en néerlandais). Par conséquent, j'ai décidé de créer un manuel personnalisé comprenant une sélection variée de textes visant à introduire des perspectives et des savoirs plurivoques, tout en se décentrant délibérément de la blanchité. Cela signifie par exemple que la discussion des théories « fondatrices » de la sociologie ne soit pas eurocentrique non seulement en ne parlant pas seulement du « trio » Karl Marx, Max Weber et Émile Durkheim, mais aussi en mettant les œuvres de ceux-ci sur un même pied d'égalité que celles de W. E. B. DuBois, Jose Rizal et Ibn Khaldun, entre autres.

Cependant, pirater le canon ne signifie pas simplement « ajouter » ces noms au programme d'études. Il s'agit également de révéler la blanchité et le contexte eurocentrique dans lesquels le canon sociologique est construit. Ainsi, à la deuxième séance du cours, nous ne discutons pas seulement de ce pour quoi ces sociologues sont connus, mais nous discutons aussi des raisons pour lesquelles les travaux de DuBois, par exemple, n'ont pas été reconnus dans le passé et ne sont toujours pas considérés comme faisant partie du canon (Morris 2017). De cette manière, les étudiant·e·s n'apprennent pas seulement ce qui fait partie du canon, mais aussi comment le canon est construit et reproduit au sein de la sociologie. Pirater signifie donc contextualiser. J'utilise toujours cette idée de « canon » pour développer le programme de cours, mais j'en réagence les éléments pour que les étudiant·e·s soient conscient·e·s de la non-neutralité de l'« imagination sociologique » et pour transférer implicitement et explicitement une façon décoloniale d'« imaginer » sociologiquement.

Un autre exemple concerne un sujet central de la sociologie : la modernité (Connell 1997). Les sociologues européens ont été amenés à développer la discipline sociologique durant de grands bouleversements et transformations sociaux en Europe. Aujourd'hui,

les développements et les étapes du processus de modernisation sont un sujet fondamental dans les cours de sociologie en Europe. Cependant, l'histoire de la modernité présentée aux étudiantes minimise ses fondements colonialistes (Mignolo 2007). Je suis un produit du système universitaire belge où la modernité a été le sujet central de mon programme de cours de sociologie pendant quatre ans. La façon dont la modernité m'a été présentée, et dont j'ai initialement intériorisé l'idée, est celle du développement et du progrès des sociétés d'Europe occidentale sans aucun lien avec le reste du monde. J'ai étudié les différentes dynamiques qui ont conduit à la modernisation, c'est-à-dire le progrès sur le plan économique, notamment l'industrialisation, mais aussi le progrès sur le plan social, en particulier la sécularisation des sociétés « modernes » et l'essor de la connaissance scientifique « grâce » aux Lumières. Ayant étudié dans une université qui se considère comme « libre », autrement dit libérée de toute pression religieuse, l'accent a été mis sur la modernisation des sociétés européennes comme progrès humain permettant de s'affranchir de la religion et de devenir un homme « libre ».

Encore une fois, il ne s'agit pas d'ignorer dans mon cours le sujet de la modernité, mais de contextualiser et de révéler les dynamiques de pouvoir en jeu dans le développement des sociétés modernes en Europe. Par conséquent, les deux séances sur la modernité partent immédiatement du concept de « modernité/colonialité » de Mignolo considérant que la modernité ne peut être comprise sans discuter du « côté obscur » des Lumières, et donc des dynamiques globales de pouvoir de la colonisation et de la colonialité. Afin de s'assurer qu'elles sont conscientes des dynamiques du pouvoir en jeu dans le domaine de la sociologie, et de développer notre imagination socio-logique, ces différentes conceptions de la modernité apparaissent déjà dans l'une des premières séances où nous discutons des racines de la sociologie en tant que discipline. De plus, mon expérience de l'enseignement sur la modernité a toujours produit un effet sur mon identité religieuse. Je me suis toujours sentie très visible en classe en tant qu'étudiante musulmane lorsque nous parlions de la modernité, parce que celle-ci était toujours liée à la transformation de religieux rétrogrades en intellectuels libérés. Cette transformation a permis de développer le champ de la sociologie qui n'utilise que l'observation et la raison pour produire des savoirs. Ainsi, il était directement entendu que si l'on veut être sociologue, on ne peut pas croire en une entité supérieure. Par conséquent, il était également important pour moi d'amener les

étudiantes à réfléchir de manière critique sur l'effet de la modernisation sur la définition de la science en général, et de la sociologie en particulier.

Un exemple est la discussion de l'un des « pionniers » européens, Auguste Comte (1830), qui a élaboré la « Loi des trois états » selon laquelle les sociétés évoluent selon trois stades distincts de développement intellectuel : 1) le stade théologique où les individus expliquent les phénomènes par des croyances religieuses ou autres croyances surnaturelles ; 2) le stade métaphysique qui est un stade de transition où les individus commencent à s'éloigner des explications purement religieuses et attribuent les événements à des forces abstraites ; et 3) le stade scientifique ou positif qui est, selon Comte, le stade final et le plus avancé du développement social, où les individus fondent leur compréhension du monde sur des preuves empiriques, l'observation scientifique et la méthode scientifique. Tout en présentant la théorie de Comte, je discute avec les étudiantes de la manière dont elles peuvent l'interpréter. Il est remarquable de constater que les étudiantes sont conscientes de la façon dont cette notion de progrès social crée des tensions entre l'appartenance religieuse d'une personne et sa capacité à produire des savoirs scientifiques. Encore une fois, tout en conservant les théories telles que celles de Comte qui ont été influentes dans la compréhension du progrès social, nous déconstruisons cette théorie à partir d'une perspective décoloniale. Cela nous permet de remettre en question et de critiquer les conceptions eurocentriques et antireligieuses du progrès social et de la production scientifique.

Cependant, la question reste de savoir quelle est la meilleure pratique pour compléter le programme d'études et éviter la reproduction de la hiérarchie des savoirs. Cela a nécessité un investissement important en temps et en tâtonnements pour remettre en question mon propre esprit, qui est le produit d'une sociologie eurocentrique. Voici un exemple de cette expérience de tâtonnements :

J'ai eu une conversation avec un collègue qui était en train d'élaborer son cours au second semestre. Nous discutions de la difficulté qu'il y a parfois à résister à nos propres esprits qui ont été façonnés par un système d'éducation colonial. Nous faisons un brainstorming sur la meilleure manière d'« inclure » les études féministes, décoloniales et critiques de la race dans nos cours. Ainsi, nous nous sommes demandés s'il ne serait pas structurellement plus intéressant de préparer deux premières séances axées sur les travaux d'éminents sociologues européens, puis d'introduire séparément les travaux des chercheurs du Sud dans une seconde partie. Bien que cette structure

puisse aider les étudiant·es à prendre conscience des différents contextes et types d'épistémologies, j'étais plutôt favorable à une seconde option, qui consiste à « mélanger » différents sociologues et épistémologies autour des thèmes principaux du cours. Séparer les universitaires en fonction de leur contexte global peut renforcer et légitimer la hiérarchie raciale qui considère l'épistémé européenne comme (supérieurement) distincte des « autres » savoirs. En discutant entre nous de ces questions, nous avons convenu qu'il était préférable d'opter pour la seconde stratégie pour que les étudiant·es ne fassent pas de distinction entre les sociologues du Sud et ceux du Nord.

Par ailleurs, cet exemple met en lumière la crainte que nous entretenons encore de décevoir nos étudiant·es lorsqu'ils obtiendront leur diplôme et arriveront sur un marché du travail où le savoir eurocentrique reste dominant et est, par conséquent, récompensé. L'idée que nous les défavoriserions en décolonisant l'esprit montre la ruse de la colonialité. Par conséquent, le piratage nécessite de se focaliser sur ces « détails » qui ont un effet substantiel sur le transfert, le partage et la production des savoirs. Dans le même temps, il est essentiel d'être attentif aux avertissements de Tuck et Yang (2012), qui nous rappellent que des initiatives telles que la diversification des programmes d'études, bien que précieuses, ne constituent pas en elles-mêmes une décolonisation intellectuelle. Bien que la diversification des programmes soit une étape initiale indispensable, elle ne doit pas être considérée comme une mesure suffisante ou isolée. La décolonisation exige une rupture fondamentale vis-à-vis des structures coloniales, ce qui nécessite un examen plus large allant au-delà du contenu des programmes pour englober les pratiques pédagogiques quotidiennes qui perpétuent la colonialité. Par conséquent, dans la partie suivante, j'analyse les interactions entre le corps enseignant et les étudiant·es ainsi que les espaces matériels dans lesquels se déroule l'enseignement, car ceux-ci font partie intégrante de la compréhension et de la remise en cause de l'enracinement profond des héritages coloniaux dans les environnements éducatifs.

PIRATER L'INTERACTION ENTRE LE·LA PROFESSEUR·E ET L'ÉTUDIANTE

Selon des chercheurs tels que Paolo Freire (1970), bell hooks (1989) et Jamal Richardson (2018, 231), la salle de classe est le lieu clé dans lequel « se manifeste la nature coloniale des universités ». Cela signifie que, s'il est essentiel de remettre en question les systèmes de savoir et les épistémologies eurocentriques dans le programme d'études (caché), il faut simultanément

étendre le projet de décolonisation à l'espace structural et physique dans lequel le programme d'études est enseigné. La transmission des savoirs ne se fait pas seulement de manière discursive, mais aussi de manière matérielle. Cela signifie que l'eurocentrisme des livres ou des textes est reproduit à travers le temps et l'espace par les interactions entre individus. Il est donc essentiel d'analyser les interactions qui ont lieu, en particulier entre les étudiant·es et le corps enseignant, ainsi que le lieu lui-même, c'est-à-dire l'espace matériel qui nous entoure et dans lequel nous enseignons.

L'un des principaux défis rencontrés dans mes interactions avec les étudiant·es réside dans les restrictions imposées par l'espace physique dans lequel nous sommes censés enseigner. Nos amphithéâtres et salles de classe sont typiquement constitués de rangées de sièges orientés vers la même direction, celle où se trouvent un grand tableau noir et d'autres outils matériels d'enseignement. Cette disposition spatiale de la salle de classe remonte à l'ère coloniale (à partir des années 1750), ce qui illustre la dimension matérielle de la colonialité du savoir et du pouvoir dans la salle de classe (Darian-Smith et Willis 2017). L'architecture de l'amphithéâtre est construite autour de l'idée que, dans le processus de transfert des savoirs, le « savant » se tient devant la salle de classe (parfois même sur une estrade) et dispose d'un large espace pour se déplacer, tandis que les « profanes » sont assis ensemble et regardent tous dans la direction du « savant », avec un espace limité pour se déplacer et regarder autour d'eux. Cet environnement ne permet pas du tout d'instaurer un climat de discussion et de conversation réciproques. Les professeures me disent souvent que les étudiant·es ne réagissent pas aux questions ou qu'elles ont du mal à entamer une discussion ou une conversation entre eux. La hiérarchie des savoirs est donc reproduite par l'espace physique dans lequel nous enseignons.

Afin de déconstruire cette hiérarchie, j'ai cherché à élargir les méthodes d'enseignement en organisant, par exemple, des sorties avec les étudiant·es dans des espaces situés en dehors de l'amphithéâtre. Cette démarche s'inspire de l'importance accordée à la relationnalité au sein des « autres » savoirs (Freire 1970), en faisant référence aux relations entre les acteurs·rices (étudiant·es-enseignant·es), mais aussi aux artefacts (c'est-à-dire les outils concrets que nous utilisons pour enseigner) et surtout aux espaces dans lesquels les savoirs sont construits. En 2023, j'ai organisé une excursion dans un centre d'art qui présentait une exposition sur l'identité avec des artistes

de diverses disciplines et appartenant à différents groupes ethnoraciaux. En 2024, nous avons visité un temple sikh afin de comprendre comment les institutions jouent un rôle essentiel dans la reproduction de la culture et de la religion. Lors de ces deux excursions, les étudiant·e·s ont eu l'occasion d'interagir entre eux, avec le monde artistique et avec les membres de communautés religieuses. Le fait de se rendre dans un centre d'art ou un centre religieux valide l'idée selon laquelle le savoir est enraciné dans un lieu spécifique et dans l'histoire de ce lieu (Sefa Dei 2012). Cela permet (espérons-le) aux étudiant·e·s de prendre conscience que nous pouvons apprendre en étant « ailleurs », et que le savoir peut être trouvé dans l'art mais aussi dans un espace spirituel-religieux.

Par ailleurs, le fait de s'éloigner de la salle de classe a également facilité l'interaction entre les étudiant·e·s ainsi qu'avec les enseignant·e·s présent·e·s. Pour que l'interaction soit la plus fluide possible, nous avons divisé nos étudiant·e·s en petits groupes de vingt personnes au maximum. En sortant de la salle de classe, il n'y a plus d'espace fixe pour l'enseignant·e ou l'étudiant·e, ce qui rend la discussion moins hiérarchique. Cela a permis aux étudiant·e·s de s'ouvrir sur leur vie quotidienne, tout en réalisant l'importance du savoir expérientiel. Les étudiant·e·s ont parlé de leur propre religion (qui reste un sujet très sensible dans l'enseignement belge et dans la société en général), nous demandant s'il·elles pourraient nous aider à organiser une telle excursion l'année suivante dans leur centre religieux. Le contraste est saisissant avec les échanges en classe, où les étudiant·e·s ont l'impression de devoir effacer leur identité, en particulier les étudiant·e·s racialisé·e·s comme non-blanc·e·s. Il·elles ressentent le poids de la salle de classe dans laquelle le partage de leurs expériences individuelles est considéré comme non pertinent, même lorsqu'on leur pose explicitement la question. En sortant de la salle de classe et en valorisant le savoir expérientiel des étudiant·e·s, non seulement nous nous détachons des modes de pensée et d'apprentissage normatifs, mais nous reconstituons également des savoirs différents, comme le suggère Mignolo, en validant et en luttant contre l'effacement de ceux-ci. Prendre leur savoir au sérieux ouvre la possibilité d'interroger les formes de connaissance eurocentriques traditionnelles.

L'intégration des expériences des étudiant·e·s dans le développement et le transfert des savoirs nourrit une autre difficulté : la confrontation avec l'« illettrisme racial » des étudiant·e·s (Brown, Kelada, et Jones 2021). Ces dernières, qu'il·elles soient blanc·e·s ou non, n'ont que peu ou pas d'expérience préalable

d'un environnement d'apprentissage où sont abordés les thèmes de la discrimination, de l'inégalité, du colonialisme, de l'eurocentrisme, etc. Il s'agit d'une expérience courante dans le système éducatif néerlandophone en Belgique, où peu d'attention est accordée à des sujets tels que le colonialisme au-delà d'une approche historique. Ainsi, j'ai observé que les étudiant·e·s racialisé·e·s comme non-blanc·e·s ont tendance à se crisper (physiquement) lorsque je parle de la discrimination à l'encontre des personnes racialisées comme non-blanches. Même lorsque j'essaie de prendre davantage en compte leurs expériences, en essayant de montrer que leurs savoirs comptent aussi, il arrive que cela échoue.

Par exemple, lorsque j'utilise des concepts qui ont été développés en dehors du monde anglophone, et que j'utilise le concept dans la langue d'origine avant de le traduire, je demande si quelqu'un pourrait savoir ce que cela signifie. Un concept essentiel dans l'œuvre d'Ibn Khaldoun est عصبية ou 'assabiyah et j'ai demandé à la classe si quelqu'un parlait arabe et voulait essayer de le traduire. Lorsque j'ai regardé autour de moi dans la classe, j'ai senti que j'avais créé un moment de malaise parmi les étudiant·e·s racialisé·e·s comme non-blanc·e·s. Tout d'abord, parce que les étudiant·e·s racialisé·e·s comme blanc·e·s ont commencé à regarder autour de la classe en ciblant ceux qu'il·elles pouvaient percevoir comme « arabes ». Ensuite, parce que je peux imaginer que ces questions ont pu être auparavant posées aux étudiant·e·s, dans un système éducatif qui leur était hostile et dans lequel celles-ci ne visaient pas à les valoriser, mais plutôt à les punir. C'est particulièrement le cas en Flandre où la langue est utilisée comme un marqueur d'excellence académique, une autre forme courante de reproduction de la colonialité du pouvoir où la langue est utilisée comme un outil de contrôle. La diversité linguistique n'est pas considérée comme une caractéristique de l'excellence académique, en particulier les langues du Sud global (Agirdag 2017). Cette expérience m'a aidée à reformuler la manière dont je souhaite intégrer les expériences individuelles des étudiant·e·s tout en maintenant un environnement sûr, en particulier pour les étudiant·e·s racialisé·e·s comme non-blanc·e·s. L'une des pratiques consiste à demander aux étudiant·e·s de rédiger un essai dans lequel les concepts théoriques vus en classe sont liés à leurs propres expériences vécues. En considérant l'essai comme un travail évalué et noté, nous valorisons leurs propres savoirs et expériences pour développer leur imagination sociologique. En même temps, il est important de souligner que l'utilisation des essais comme devoir à rendre peut reproduire l'inégalité car elle renvoie à

l'idée que seule la forme écrite de la production de connaissances est une compétence. Par conséquent, tout au long du cours, les étudiant·e·s ont été évalués à la fois sur des travaux oraux, écrits et créatifs.

De plus, j'ai l'impression que ma position raciale en tant que non-blanche tend à remettre en question le caractère académique des thèmes du racisme et du colonialisme. J'ai particulièrement ressenti cela lors d'un de mes cours sur la discrimination. À un moment donné, nous avons discuté de la différence entre la « liberté d'expression » et les « discours discriminatoires ». Afin d'introduire un exemple de la vie réelle qui pourrait faire passer le message, j'ai montré un court clip d'un documentaire sur le mouvement d'extrême droite (étudiant) « Schild & Vrienden » qui a été poursuivi en justice pour racisme et discrimination. Lorsque j'ai cliqué sur le lien et que le clip est apparu, j'ai remarqué qu'une étudiante a levé les yeux au ciel. Tandis que d'autres étudiant·e·s ont sursauté en entendant le discours raciste du président du mouvement, elle est restée les bras croisés, le visage impassible. Durant toute la séance, elle a refusé de prendre des notes et a laissé traîner son regard en tournant la tête, montrant ainsi son désintérêt. Dans le même temps, d'autres étudiant·e·s se sont montrés beaucoup plus intéressés par le sujet que lors des séances précédentes. Trois étudiant·e·s qui s'assoient habituellement au dernier rang, deux étudiant·e·s racialisé·e·s comme non-blanche·s et un étudiant racialisé comme blanc, ont changé de place pour s'asseoir dans l'un des premiers rangs pendant la pause. Pendant la deuxième partie du cours, ils ont discuté activement des cas présentés et ont osé partager leurs idées beaucoup plus que lors des séances précédentes.

Ces réactions contradictoires des étudiant·e·s démontrent que la diversité croissante de la population étudiante, qui fait rencontrer différentes positions et visions politiques du monde, rend plus difficile le débat sur les questions de race, de racisme et de colonialisme. De plus, la recherche a montré à maintes reprises que les étudiant·e·s acceptent plus ou moins bien les discussions sur ces sujets en fonction de la personne qui se tient devant la salle de classe (Gutiérrez y Muhs 2012). Il est donc essentiel que les pédagogies décoloniales reconnaissent la possibilité que l'enseignant·e soit l'opprimé·e et l'étudiant·e le·la privilégié·e, ce qui remet en question les dynamiques de pouvoir et les présuppositions habituelles sur l'autorité dans la salle de classe (Gatwiri, Anderson, et Townsend-Cross 2021 ; Schick 2000 ; Sonn 2008). Le fait de parler de sujets décoloniaux et d'être un

enseignant·e racialisé·e comme non-blanche peut provoquer des frictions avec les étudiant·e·s (racialisé·e·s comme blanche·s). Dans la mesure où l'enseignant·e racialisé·e comme non-blanche doit déjà prouver sa légitimité en tant que « savante », il n'est pas facile de mettre en valeur, dans son enseignement, les expériences de vie et les visions du monde des personnes racialisé·e·s comme non-blanche·s. Travailler dans un état constant de « suspicion » et de « doute » rend difficile l'introduction de pratiques décoloniales en classe. La manière de gérer ces frictions dans les espaces majoritairement blancs nécessite donc plus d'attention.

Je partage ces expériences pour montrer que, parfois, le piratage ne produit pas forcément les résultats escomptés. En effet, celui-ci consiste à essayer ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, comme les autodidactes, par le biais de tâtonnements incertains, afin de finalement « déchiffrer le code ». Dans le cas présent, les efforts explicites visant à intégrer les expériences des étudiant·e·s dans la salle de classe afin de dé-hierarchiser l'environnement d'apprentissage se sont avérés inefficaces. Ce résultat serait très probablement similaire à celui d'autres cours de première année dans l'enseignement supérieur belge, où la majorité des étudiant·e·s n'ont pas développé de connaissances sur la question raciale au cours de leur trajectoire scolaire.

PIRATAGE TOTAL : QUAND LE PIRATAGE ÉPISTÉMIQUE ET LES RELATIONS SOCIALES S'ENTRECHOQUENT

Au cours des derniers mois de l'année 2023, la colonisation et la colonialité sont devenues des enjeux plus visibles que jamais. L'intensification de la violence contre les Palestiniens après le 7 octobre a fait prendre conscience que la colonisation n'est pas une affaire du passé et qu'elle continue à marginaliser et à détruire des cultures et des peuples. La situation a provoqué une réaction en chaîne au sein des universités, principalement de la part des organisations étudiantes et des collectifs d'universitaires qui ont fait pression sur leurs institutions pour qu'elles utilisent les moyens à leur disposition pour mettre fin à l'occupation des Palestiniens. Des organisations étudiantes, telles que UAntwerpforPalestine (Anvers), kul4Palestine (KUL), ulb4palestine (ULB), Occupation étudiante Uliege Palestine (Liège) et Occupy UGent (Gand), ont organisé diverses activités pour demander à leurs établissements de couper leurs liens avec les institutions et les entreprises qui

soutiennent le projet de colonisation d'Israël et pour faire pression sur le gouvernement belge afin qu'il prenne des sanctions politiques à l'encontre d'Israël. À la KUL, par exemple, les étudiant·s ont maintenu leur occupation pendant les vacances d'été, mais ont été menacés d'expulsion par l'université. Les étudiant·es des universités de Gand, d'Anvers, de la VUB et de l'ULB ont organisé plusieurs manifestations pour protester contre la demande de l'institution de mettre fin aux campements. Les campements étaient souvent accompagnés de sit-in hebdomadaires, au cours desquels les étudiant·es et le corps enseignant collaboraient à des activités telles que des séances de lecture collective (à Gand par exemple). Les universitaires ont également soutenu les revendications des étudiant·es en écrivant des lettres ouvertes à leurs recteurs et au conseil interuniversitaire, la première lettre ayant recueilli plus de 700 signatures (Martin 2023).

Les universités belges ont eu des réponses mitigées, allant du silence complet à des positions vagues sur le génocide en Palestine. Mon université est restée silencieuse pendant plus de sept mois et n'a publié que récemment une brève déclaration indiquant qu'elle réévaluait actuellement ses collaborations de recherche avec des partenaires israéliens. Ce silence prolongé n'est pas passé inaperçu auprès de nos étudiant·es, dont certains m'ont personnellement contactée pour me demander pourquoi le sujet de la Palestine n'avait pas encore été abordé en classe. Lors d'une séance sur le thème du pouvoir en novembre 2023, alors que le génocide était visible médiatiquement, un étudiant s'est approché de moi pendant la pause pour me demander si nous allions aborder la situation actuelle en Palestine. Il a exprimé sa frustration d'avoir du mal à trouver les mots justes pour décrire les événements en cours et sa difficulté à mobiliser des « preuves scientifiques » pour appuyer son point de vue. Lorsque j'ai demandé si d'autres étudiant·es étaient intéressé·s par le sujet, il a confirmé qu'il s'agissait d'un sujet de discussion et qu'il avait même suscité des débats animés entre camarades. Il a ensuite demandé discrètement si ce sujet était « censuré » dans notre université.

La notion de censure m'a profondément frappée, car elle souligne que les étudiant·es racialisé·es comme non-blan·des sont conscient·es que toutes les formes de savoir ne reçoivent pas la même attention au sein des établissements universitaires. Je lui ai assuré qu'il n'y avait pas de censure dans notre université et j'ai insisté sur le fait que si les étudiant·es exprimaient le désir d'aborder ces sujets, le corps

enseignant envisagerait de les intégrer dans le programme d'études. Malgré plusieurs initiatives pro-palestiniennes dans les universités belges, la perception de la censure par cet étudiant met en évidence les tactiques de silenciation souvent employées par les institutions du Nord global pour éviter d'aborder des sujets tels que le colonialisme. À ce moment-là, j'ai choisi de ne pas approfondir avec lui ces questions complexes, voulant protéger un étudiant de première année qui cherche encore sa place à l'université. Ce bref échange a toutefois suscité une réflexion importante sur ma pratique décoloniale. Pourquoi n'avais-je pas envisagé d'aborder la situation en Palestine dans mes cours ? Est-ce que cela me rend complice du silence général qui entoure cette question ? Puis-je me permettre de prendre le temps de réfléchir à la manière d'intégrer ce sujet dans mon enseignement ?

Cette conversation illustre la manière dont les étudiant·es font entrer « l'extérieur », en façonnant activement les savoirs qui devraient être prioritaires dans le programme d'études en réponse aux événements actuels et à la manière dont ils sont affectés par ceux-ci. Elle montre la multiplicité des formes de piratage possibles. D'une part, les élèves deviennent eux-mêmes des hackers au sein de la classe en rendant visibles des questions qui restent négligées dans cette machinerie. Ces conversations représentent des négociations actives sur la manière dont de nouvelles connaissances peuvent être introduites dans le cadre traditionnel de la classe. D'autre part, le piratage implique également de tirer parti du pouvoir institutionnel dont disposent les enseignant·es, y compris moi-même et notre équipe, pour soutenir les demandes des étudiant·es. Là encore, on ne saurait trop insister sur l'importance du contexte, car il a été assez facile de mettre les choses en place, ce qui n'était pas évident. Combiné au besoin croissant d'un réseau de solidarité avec la Palestine dans notre institution, notre école a finalement organisé la première table ronde à l'université avec des experts dans le domaine pour parler de l'occupation et du nettoyage ethnique du peuple palestinien par Israël. Ce faisant, nous avons élargi la salle de classe en remettant en cause la binarité entre l'intérieur et l'extérieur par l'incorporation des points de vue professionnels et personnels des intervenants qui ont vécu en Palestine, créant ainsi un environnement d'apprentissage transformateur dans lequel les étudiant·es peuvent s'engager activement.

CONCLUSION

Dans cet article, j'ai cherché à décrire la tâche difficile de la décolonisation intellectuelle. Tout comme Fanon (1963, 36) qui disait que « la décolonisation ne passe jamais inaperçue », nous devons en tant qu'enseignant·es être conscient·es du champ de pouvoir dans lequel nous « jouons ». La colonialité du pouvoir qui se perpétue dans les IES me pousse à trouver des moyens de « jouer » dans la machinerie. Ce jeu peut se manifester sous diverses formes, allant du « respect des règles du jeu » par le biais de tactiques de piratage mineures, telles que la modification de l'imagination sociologique en refaçonnant le canon, à des tactiques de piratage plus radicales dans lesquelles nous brisons collectivement les règles du jeu, telles que la redéfinition des limites entre l'intérieur et l'extérieur de la salle de classe. Ces différentes façons de jouer nous mettent dans la position de hackers, c'est-à-dire de celles et ceux « qui ont repris des technologies coloniales et les ont rassemblées à des fins décoloniales » (la 2017, xiv). En tant que hackers, l'objectif est de traduire nos rêves décoloniaux en travaux pratiques, ce qui est un processus semé d'embûches. Notre voyage décolonial est fait de tâtonnements, d'échecs et d'apprentissages à partir de ces échecs. Il s'agit d'évaluer notre responsabilité à l'égard des différents acteurs et, en particulier, de faire du rêve décolonial un rêve collectif.

Cet article a permis de comprendre comment la décolonisation intellectuelle est un processus collectif dans lequel des poches d'autonomie sont recherchées pour transformer le micro-espace de la salle de classe. Il s'agit du pouvoir que nous créons nous-mêmes dans la synergie des interactions entre étudiant·es et enseignant·es, de celui que l'institution peut (ne pas) nous donner et que nous prenons de manière (im)perceptible. Cela démontre que la décolonialité n'est pas « une capacité de révélation ou de mise en valeur que certains possèdent et d'autres non » (Mignolo et Walsh 2018, 94). Afin de faire progresser la pratique décoloniale dans le monde universitaire, il est impératif de transcender le niveau individuel et d'adopter une approche collective de la pratique décoloniale. Comme nous l'avons expliqué plus haut, le concept des hackers en tant que réseau souligne la nature collaborative inhérente aux pratiques éducatives transformatrices. Cependant, le paysage actuel reste marqué par des efforts isolés, avec des chercheurs et des enseignant·es travaillant de manière isolée, à la fois au sein des institutions et entre elles. Pour y remédier, il est essentiel de déployer un effort commun et collectif qui encourage la diffusion des succès et

des échecs. En favorisant une éthique collective, les enseignant·es peuvent s'appuyer sur la pratique des autres, évitant ainsi aux individus d'entreprendre des projets éducatifs à partir de zéro.

Par conséquent, nous devons étendre nos savoirs au-delà des cadres théoriques et inclure le partage d'expériences pratiques, une forme de savoir qui possède le potentiel d'une véritable transformation. Je pratique actuellement cela en partageant mon propre travail lors de conférences avec des personnes partageant les mêmes idées. Je participe à des réseaux d'universitaires travaillant sur la décolonisation et l'éducation antiraciste, et j'ai passé mon temps à développer un tel réseau avec des collègues, qui sont maintenant des amis et des camarades. Favoriser la décolonisation intellectuelle par la documentation et la diffusion d'expériences de terrain relève de la responsabilité de l'ensemble de la communauté universitaire, y compris des revues universitaires qui jouent un rôle central dans l'avancement des connaissances scientifiques et agissent souvent comme des gardiens qui décident quelle forme de savoir est valorisée. Cette approche inclusive plaide en faveur d'une réévaluation de ce qui constitue des contributions légitimes au discours académique.

Enfin, cet article visait à montrer la pertinence du piratage en tant qu'outil pour démanteler les structures profondément ancrées qui perpétuent les idéologies coloniales. Je ne prétends pas que mes tactiques de piratage sont universelles, et que cette forme de piratage résoudra entièrement la colonialité intellectuelle persistante dans l'enseignement supérieur, mais j'espère que cela fournit des pistes pour naviguer dans la machinerie coloniale qu'est l'enseignement supérieur. Il est important de se rappeler, comme l'affirme Thiong'o, que « le décolonial est toujours déjà au milieu du colonial » (2010, 166), et cela est particulièrement vrai pour les IES qui ont toujours servi d'espaces de résistance et d'imagination radicale. Par conséquent, j'espère que cet article a montré que le fait de créer de « minuscules » brèches dans la machinerie coloniale par le biais du piratage décolonial nous permet de faire un pas de plus vers la réalisation du rêve décolonial.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdulhadi, Rabab Ibrahim, et Saliem Shehadeh. 2020. « Resisting the US Corporate University : Palestine, Zionism and Campus Politics ». Dans *The University and Social Justice. Struggles Across the Globe*. Sous la direction d'Aziz Choudry et Salim Vally, 116-26. Londres : Pluto Press.
- Agirdag, Orhan. 2017. « Het straffen van meertaligheid op school : de schaamte voorbij ». Dans *Meertaligheid en Onderwijs. Nederlands Plus*. Sous la direction d'Orhan Agirdag et ER Kambel. Amsterdam : Boom uitgevers.
- Ahmed, AK. 2020. « #RhodesMustFall : How a Decolonial Student Movement in the Global South Inspired Epistemic Disobedience at the University of Oxford ». *African Studies Review* 63 (2) : 281-303.
- Alkalimat, Abdul. 2021. *The History of Black Studies*. Londres : Pluto Press.
- Badat, Saleem. 2017. « Trepidation, Longing, and Belonging : Liberating the Curriculum at Universities in South Africa ». Présenté à *Public Lecture Series on Curriculum Transformation Matters : The Decolonial Turn*, University of Pretoria.
- Bathily, Abdoulaye. 2018. *Mai 68 à Dakar, ou la révolte universitaire et la démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Bhambra, Gurinder. 2007. *Rethinking Modernity : Postcolonialism and the Sociological Imagination*. Basingstoke & New York : Palgrave Macmillan.
- Bhambra, Gurinder, Kerem Nissancioglu, et Dalia Gebrial. 2018. *Decolonising the University*. Londres : Pluto Press.
- Bhopal, Kalwant, et Holly Henderson. 2021. « Competing Inequalities : Gender versus Race in Higher Education Institutions in the UK ». *Educational Review* 73 (2) : 153-69.
- Everyday Sexism and Racism in the Ivory Tower. The Experiences of Female Early Career Researchers on the Intersection of Gender and Ethnicity in the Academic Workplace. *Gender, Work & Organization* 28 (1) : 248-267.
- Bourabain, Dounia, et Pieter-Paul Verhaeghe. 2022. « Shiny on the Outside, Rotten on the Inside ? Perceptions of Female Early Career Researchers on Diversity Policies in Higher Education Institutions ». *Higher Education Policy* 35 (2) : 542-560.
- Brown, Lilly, Odette Kelada, et Dianne Jones. 2021. « "While I Knew I Was Raced, I Didn't Think Much of It" : The Need for Racial Literacy in Decolonising Classrooms ». *Postcolonial Studies* 24 (1) : 82-103.
- Budgen, Sébastien. 1994. « Notes critiques sur l'article d'Olivier Le Cour Grandmaison ». *Contretemps*, 185-89.
- Cammaerts, Bart. 2022. « The Abnormalisation of Social Justice : The 'Anti-Woke Culture War' Discourse in the UK ». *Discourse & Society* 33 (6) : 730-43.
- Césaire, Aimé. 2000. *Discourse on Colonialism*. Traduit par Joan Pinkham. New York : Monthly Review Press.
- Chigudu, Simukai. 2020. « Rhodes Must Fall in Oxford : A Critical Testimony ». *Critical African Studies* 12 (3) : 302-12.
- Choudry, Aziz, et Salim Vally. 2020. *The University and Social Justice. Struggles Across the Globe*. Londres : Pluto Press.
- Cohen, Daniel J., et Joseph Thomas Scheinfeldt. 2013. *Hacking the Academy : New Approaches to Scholarship and Teaching from Digital Humanities*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Comte, Auguste. 1830. *Cours de philosophie positive*. Paris : Bachelier.
- Connell, R. W. 1997. « Why Is Classical Theory Classical ? » *American Journal of Sociology* 102 (6) : 1511-57.
- Darian-Smith, Kate, et Julie Willis. 2017. *Designing Schools : Space, Place and Pedagogy*. New York : Routledge.
- Dawes, Simon. 2023. « "Islamogauchisme" ? The Falacy and Function of an Empty Signifier ». *French Cultural Studies* 34 (3) : 227-33.

- Dufoix, Stéphane, et Éric Macé. 2019. « Les enjeux d'une sociologie mondiale non-hégémonique ». *Zilsel* 1 (5) : 88-121.
- Fanon, Frantz. 1963. *The Wretched of the Earth*. New York : Grover Press.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum.
- Gatwiri, Kathomi, Leticia Anderson, et Marcelle Townsend-Cross. 2021. « "Teaching Shouldn't Feel like a Combat Sport" : How Teaching Evaluations Are Weaponised against Minoritised Academics ». *Race Ethnicity and Education* 27 (2) : 139-155.
- Grosfoguel, Ramón. 2007. « The Epistemic Decolonial Turn : Beyond Political-Economy Paradigms ». *Cultural Studies* 21 (2-3) : 211-23.
- . 2015. « Epistemic Racism/Sexism, Westernized Universities and the Four Genocides/Epistemicides of the Long Sixteenth Century ». Dans Eurocentrism, Racism and Knowledge. Sous la direction de Marta Araujo et Silvia Rodriguez Maeso, 23-46. Londres : Palgrave Macmillan UK.
- Gutiérrez y Muhs, Gabriella, dir. 2012. *Presumed Incompetent : The Intersections of Race and Class for Women in Academia*. Boulder, Colo : University Press of Colorado.
- Harney, Stefano, et Fred Moten. 2013. *The Undercommons*. Wivenhoe : Minor Compositions.
- Heleta, Savo. 2016. « Decolonisation of Higher Education: Dismantling Epistemic Violence and Eurocentrism in South Africa ». *Transformation in Higher Education* 1 (1).
- Henderson, Holly, et Kalwant Bhopal. 2022. « Narratives of Academic Staff Involvement in Athena SWAN and Race Equality Charter Marks in UK Higher Education Institutions ». *Journal of Education Policy* 37 (5) : 781-97.
- Hendrickson, Burleigh. 2022. *Decolonizing 1968. Transnational Student Activism in Tunis, Paris, and Dakar*. Ithaca : Cornell University Press.
- Himanen, P. 2001. *The Hacker Ethic : A Radical Approach to the Philosophy of Business*. New York : Random House.
- hooks, bell. 1989. « Choosing the Margin as a Space of Radical Openness ». *The Journal of Cinema and Media*, N° 36, 15-23.
- Jordan, Tim. 2017. « A Genealogy of Hacking ». *Convergence : The International Journal of Research into New Media Technologies* 23 (5) : 528-44.
- Kollock, P., et M. Smith, dir. 1998. *Communities in Cyberspace*. Londres : Routledge.
- Kwoba, Brian, Roseanne Chantiluke, et Athinangamso Nkopo. 2018. *Rhodes Must Fall : The Struggle to Decolonise the Racist Heart of Empire*. Londres : Zed Books.
- la, paperon. 2017. *A Third University is Possible*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- lorde, audre. 1984. *Sister Outsider : Essays and Speeches*. Berkeley : Crossing Press.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. « On the Coloniality of Being : Contributions to the Development of a Concept ». *Cultural Studies* 21 (2-3) : 240-70.
- . 2011. « Thinking through the Decolonial Turn : Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction ». *Transmodernity : Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1 (2).
- Martin, Michiel. 2023. « meer dan 700 Vlaamse academici roepen in open brief op tot boycot van Israël ». *De Morgen*, 20 octobre 2023. <https://www.demorgen.be/snellenieuws/meer-dan-700-vlaamse-academici-roepen-in-open-brief-op-tot-boycot-van-israel~bf24d8fo/>.
- Maton, K. 2014. *Knowledge and Knowers : Towards a Realist Sociology of Education*. Abingdon : Routledge.
- Mbembe, Joseph Achille. 2016. « Decolonizing the University : New Directions ». *Arts and Humanities in Higher Education* 15 (1) : 29-45.
- Meghji, Ali. 2021. *Decolonizing Sociology. An introduction*. Cambridge : Polity Press.
- Mignolo, Walter. 2007. « Delinking : The Rhetoric of

- Modernity, the Logic of Coloniality, and the Grammar of De-Coloniality ». *Cultural Studies* 21 (2-3) : 449-514.
- . 2009. « Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom ». *Theory, Culture & Society* 26 (7-8) : 159-81.
- Mignolo, Walter D., et Catherine E. Walsh. 2018. *On Decoloniality : Concepts, Analytics, Praxis. On Decoloniality*. Durham : Duke University Press.
- Monaville, Pedro. 2022. *Students of the World : Global 1968 and Decolonization in the Congo*. Durham : Duke University Press.
- Morreira, Shannon, Kathy Luckett, Siseko H. Kumalo, et Manjeet Ramgotra. 2020. « Confronting the Complexities of Decolonising Curricula and Pedagogy in Higher Education ». *Third World Thematics : A TWQ Journal* 5 (1-2) : 1-18.
- Morris, Aldon. 2017. *The Scholar Denied : W. E. B. Du Bois and the Birth of Modern Sociology*. Oakland, California : University of California Press.
- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo. 2013. *Empire, Global Coloniality and African Subjectivity*. New York & Oxford : Berghahn.
- . 2020. « The Dynamics of Epistemological Decolonisation in the 21st Century : Towards Epistemic Freedom ». *The Strategic Review for Southern Africa* 40 (1) : 16-45.
 - . 2021. « The Cognitive Empire, Politics of Knowledge and African Intellectual Productions : Reflections on Struggles for Epistemic Freedom and Resurgence of Decolonisation in the Twenty-First Century ». *Third World Quarterly* 42 (5) : 882-901.
- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo, et Vuyisile Msila. 2021. « On Decolonising Knowledge, Pedagogy and Methodology in Africa ». *Méthod(e)s : African Review of Social Sciences Methodology*, 23-43.
- Noroozi, Nassim. 2016. « Philosopher-Teachers and That Little Thing Called Hasty Decolonization ». Dans *Decolonizing the Westernized University. Interventions in Philosophy of Education from Within and Without*. Sous la direction de Ramon Grosfoguel, Roberto Hernandez, et Ernesto Rosen Verlasquez, 280. Lanham : Lexington Books.
- Oliveira Andreotti, Vanessa de, Sharon Stein, Cash Ahenakew, et Dallas Hunt. 2015. « Mapping Interpretations of Decolonization in the Context of Higher Education ». *Decolonization : Indigeneity, Education & Society* 4 (1) : 21-40.
- Peters, Michael A. 2015. « Why Is My Curriculum White ? » *Educational Philosophy and Theory* 47 (7) : 641-46.
- Puwar, Nirmal. 2004. *Space Invaders : Race, Gender, and Bodies Out of Place*. New York : Berg Publishers.
- Quijano, Anibal, et Michael Ennis. 2000. « Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America ». *Nepantla : Views from South* 1 (3) : 533-80.
- Rees, Teresa. 2001. « Mainstreaming Gender Equality in Science in the European Union : The 'ETAN Report' ». *Gender and Education* 13 (3) : 243-60.
- Richardson, Jamal, Gurminder Bhambra, Kerem Nisancioğlu, et Dalia Gebrial. 2018. « Understanding Eurocentrism as a Structural Problem of Undone Science ». Dans *Decolonising the University*. Sous la direction de Gurminder K. Bhambra, Dalia Gebrial et Kerem Nişancıoğlu, 231-47. Londres : Pluto Press.
- Rouleau-Berger, Laurence, et Li Peilin. 2018. *Post-Western Sociology. From China to Europe*. Oxon : Routledge.
- Schick, Carol. 2000. « "By Virtue of Being White" : Resistance in Anti-Racist Pedagogy ». *Race Ethnicity and Education* 3 (1) : 83-101.
- Sefa Dei, George J. 2012. « "Suahunu," the Triadic Space ». *Journal of Black Studies* 43 (8) : 823-46.
- Shahjahan, Riyad A., Annabelle L. Estera, Kristen L. Surla, et Kirsten T. Edwards. 2022. « "Decolonizing" Curriculum and Pedagogy : A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts ». *Review of Educational Research* 92 (1) : 73-113.
- Shain, Farzana, Ümit Kemal Yıldız, Veronica Poku, et Bulent Gokay. 2021. « From Silence to

- "Strategic Advancement" : Institutional Responses to "Decolonising" in Higher Education in England ». *Teaching in Higher Education* 26 (7-8) : 920-36.
- Sonck, Arne. 2021. « UNDIVIDED lanceert #DecolonizeKULeuven manifest ». *Veto*, 2021. <https://www.veto.be/cultuur/undivided-lanceert-decolonizekuleuven-manifest/123079>.
- Sonn, Christopher C. 2008. « Educating for Anti-racism : Producing and Reproducing Race and Power in a University Classroom ». *Race Ethnicity and Education* 11 (2) : 155-66.
- Stein, Sharon, et Vanessa Oliveira De Andreotti. 2016. « Decolonization and Higher Education ». Dans *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Sous la direction de Michael A. Peters, 1-6. Singapore : Springer Singapore.
- Thiongo, Ngugi wa. 1993. *Moving the Centre : The Struggle for Cultural Freedoms*. Nairobi : English Press.
- . 2010. *Dreams in a Time of War : A Childhood Memoir*. New York : Anchor Books.
- Tuck, Eve, et K Wayne Yang. 2012. « Decolonization Is Not a Metaphor ». *Decolonization : Indigeneity, Education & Society* 1 (1) : 1-40.
- Turner, Lydia. 2013. « The Evocative Autoethnographic I ». Dans *Contemporary British Autoethnography*. Sous la direction de Nigel P. Short, Lydia Turner, et Alec Grant, 213-29. Rotterdam : SensePublishers.
- Van Fleteren, Dario. 2021. « We waren te radicaal voor subsidies van KU Leuven ». *De Standaard*, 2021, sect. Diversiteit. <https://www.standaard.be/cnt/dmf2021013-97623735>.
- VLIR-CREF. 2021. *La décolonisation du monde académique belge. Inventaire des initiatives*. Brussels : VLIR-CREF.
- WeDecolonizeVUB. 2022. « A Blueprint Study for a Master in Critical Diaspora, Race and Liberation Studies ». *WeDecolonizeBlog* (blog). 24 mars 2022. <https://www.ucos.be/a-master-in-critical-diaspora-race-and-liberation-studies/>.
- . 2023. « Joint Statement for Palestine By Flemish Student Organizations ». *WeDecolonizeBlog* (blog). 10 décembre 2023. <https://www.ucos.be/we-decolonizevub-blog/page/2/>.
- Winter, Jennie, Oliver Webb, et Rebecca Turner. 2024. « Decolonising the Curriculum : A Survey of Current Practice in a Modern UK University ». *Innovations in Education and Teaching International* 61 (1) : 181-92.
- Withaeckx. 2019. « Weakening the Institutional Wall : Reflections on Race, Gender and Decolonisation in Belgian Academy ». *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies* 6 (1) : 25-44.