Thèse de doctorat

La pédagogie émancipatrice en Haïti, une réalité controversée : *« La " Pédagogie de l'être en transit" comme forme de pédagogie alternative à Haïti »*

Pierre MONCLAIR

Soutenue le 16 décembre 2025 à 15h
Sous la direction du Professeur Didier MOREAU
et co-dirigée par le Professeur Valentin SCHAEPELYNCK

Discipline
Sciences de l'éducation
École doctorale
ED-401
Laboratoire/Partenaires de recherche
Laboratoire Experice Université Notre-Dame d'Haïti (UDERS de Jacmel).

Composition du jury

- **Membres du Jury :**

- Monsieur Jean-Jacques CADET (ENS Port au Prince, Haïti)
- Madame Natalia PRUNES (Université de Buenos Aires)
- Madame Louise FERTE (Université de Lille)
- Madame Lucie REY (Université de Brest)
- Madame Elena THEODOROPOULOU (Université d'Egée, Rhodes)
- Monsieur Patrice VERMEREN (Université Paris 8)

- Directeur : Didier MOREAU
- Co-directeur : Valentin SCHAEPELYNCK

A) Résumé de ce texte en 1700 caractère

Cette thèse interroge la possibilité d'une pédagogie émancipatrice en Haïti, à partir du concept de « transit ». Inspirée par Paulo Freire, elle visait initialement à penser l'école comme un lieu de transformation sociale. Mais le terrain haïtien, marqué par l'instabilité politique, la précarité et la diglossie, a imposé une relecture critique. Le transit, entendu comme condition d'errance et de déplacement intérieur, devient une clé heuristique pour penser l'éducation dans un pays où « tout le monde fuit ».

À partir d'enquêtes menées à Jacmel (dans le Sud-Est d'Haïti), la recherche révèle des pratiques pédagogiques improvisées, des stratégies de contournement et des résistances silencieuses. Ces gestes, (tracer un cercle avec une ceinture, falsifier un acte de naissance), traduisent une pédagogie de la débrouille, du « coûte que coûte ». L'école haïtienne, traversée par une fracture linguistique entre créole et français, devient un lieu de tension entre idéal scolaire et vécu traumatique.

La thèse propose alors une « pédagogie de l'être en transit », capable d'enseigner à partir du chaos. Elle repose sur une méthodologie qualitative, sensible à la narration fragmentée et à l'éthique du tremblement. Les résultats montrent que l'instabilité peut devenir ressource pédagogique. Malgré ses limites, la thèse ouvre des perspectives pour repenser l'éducation en contexte de crise, en valorisant les savoirs situés, la créativité et la co-construction. Le transit devient ainsi une manière de penser, d'enseigner et de résister.

B) Thesis summary: « Towards a transit-pedagogy in Haïti »

This thesis was born out of an idealization. Inspired by the thinking of Paulo Freire, I had imagined Haitian schools as places of radical emancipation, capable of breaking with the logic of domination inherited from the colonial past. This vision, fueled by politically engaged reading and a desire for justice, carried the hope of a profound transformation in education. But very quickly, the Haitian context imposed its own upheavals: political instability, natural disasters, social and linguistic divisions. The ideal cracked, revealing a shifting, painful, and deeply stratified reality.

It was in this fundamental tension (between Freire's ideal and the Haitian reality) that the need for a critical re-examination became apparent. The thesis analyzes the implementation of emancipatory pedagogy in Haiti, based on the perceptions of educational actors: principals, teachers, students, and parents. The theoretical framework is based on Paulo Freire's dialogic pedagogy, as developed in Pedagogy of the Oppressed (Freire, 1974). However, the Haitian context reveals a break: here, oppression is not the result of a political dictatorship as in Brazil in the 1960s, but of chronic instability, extreme precariousness, and poverty that drives people into exile: Transit is defined as living in Haiti, but with a feeling of not belonging: “In Haiti, everyone is fleeing. Haitians become beings in transit in their own country.” On the other hand, this situation of desocialization affects all strata of society, including the middle classes: “A Haitian doctor, forced to close his clinic, finds himself workings a taxi driver in Miami.” This shift illustrates a form of silent oppression, linked not to an authoritarian regime, but to the impossibility of living and teaching with dignity. The thesis thus raises the question of the impact of this instability on the Haitian school system, taking Jacmel as its field investigation.

To reflect on this reality, we introduce the concept of “transit.” Transit refers to circumvention strategies, improvised actions, and survival tactics in the face of structural obstacles. Transit varies according to context: “a teacher, lacking materials, draws a circle on the blackboard with his belt” (Interviews, March 2020). On the other hand, “a mother falsifies her daughter's birth certificate so that she can attend a prestigious school in Jacmel” (Interviews, March 2020). These anecdotes, far from being marginal, reveal pedagogy of urgency, ingenuity, and “whatever it takes.”

Mots clés

Emancipation ; Pédagogie ; Instabilité chronique ; Grande précarité ; Pauvreté extrême ; Jacmel (Haïti) ; Inachèvement ; Le transit ; Pédagogie émancipatrice ; Pédagogie de l'être en transit

Remerciements

C’est dans l’incertitude des lendemains, dans les failles du système éducatif haïtien, et dans les interstices du quotidien scolaire que cette recherche a trouvé son ancrage. Penser depuis Haïti, avec Haïti, c’est accepter de cheminer au bord du chaos, là où la pensée ne se donne pas comme évidence, mais comme résistance. Cette thèse est née de cette tension : entre lucidité et espérance, entre désordre et quête de sens.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude au Professeur Didier Moreau, directeur de cette thèse, pour la rigueur de son accompagnement, la clarté de ses orientations théoriques et la confiance qu’il m’a accordée. Son regard critique et sa disponibilité constante ont constitué un appui décisif dans l’élaboration de ce travail. Mes remerciements vont également au Professeur Valentin Schaepelynck, co-directeur de cette recherche, dont les remarques fines et les conseils méthodologiques ont permis de structurer une pensée en tension entre théorie et terrain.

À ma famille, à mes parents, je rends hommage pour leur soutien indéfectible, leur patience et leur foi dans ce projet, malgré les incertitudes et les épreuves. À mes amis et collègues de l’Université Paris 8, je suis redevable pour la richesse des échanges, le soutien moral et la solidarité intellectuelle qui ont nourri ce parcours. Je remercie le Centre d’Initiatives et de Services des Étudiants de Seine-Saint-Denis (CISED) pour son appui précieux dans la relecture du manuscrit et pour les conseils méthodologiques qui ont contribué à clarifier les enjeux de cette recherche.

Je remercie avec une gratitude particulière les institutions scolaires de Jacmel (Haïti), qui ont accepté de collaborer avec générosité et engagement lors des enquêtes de terrain. Leur accueil, leur confiance et leur parole ont donné chair à cette recherche. Ce travail est aussi le leur : il porte les traces de leurs improvisations pédagogiques, de leurs résistances silencieuses, de leurs espoirs fragiles.

A toutes celles et ceux que je ne peux nommer ici, mais qui ont, d’une manière ou d’une autre, contribué à rendre possible cette recherche, par un mot, un geste, une écoute ou une présence, je vous adresse mes remerciements sincères. Cette thèse est traversée par vos voix, vos silences et vos luttes. Elle est dédiée à celles et ceux qui, dans les marges de l’école, inventent chaque jour les conditions d’une éducation vivante, malgré tout.

Table des matières

A) Résumé de ce texte en 1700 caractère 2

B) Thesis summary: « Towards a transit-pedagogy in Haïti » 3

Liste des principales abréviations 12

Introduction générale 14

1. Justification du choix du sujet : urgence d'une pédagogie alternative 15

2. Fondements théoriques d'une pédagogie contextuelle 31

3. Démarche méthodologique : de la méthodologie en tension : terrain, transit et implication 44

4. Vers une problématique générale : penser l'éducation en contexte de transit 58

5. Nos hypothèses de recherche 59

6. Division du travail : trois parties, chacune composée de trois chapitres 64

Chapitre I - De la conquête espagnole à Hispaniola : Ayiti, une terre de transit 65

I. Haïti, terre de transit : entre dépossession historique et stratégies de résistance. 66

I.1. La civilisation taïno d'Ayiti confrontée à la colonisation espagnole 66

1.2. Les croyances religieuses - les Zémès 74

II. La colonisation espagnole : éduquer par la peur et la violence 85

2.1. Légalisation de la conquête : une entreprise politico-religieuse 85

2.2. Une économie coloniale fondée sur la prédation : le repartimiento et la disparition des Taïnos 90

Chapitre 2 - Le transit français : entre enracinement forcé et désir d'extraction..... 93

I. La continuité entre transit espagnol (passage) et transit français (extraction). 94

1.1. Des aventuriers français à la conquête de Saint-Domingue..... 94

1.1.1. Vers une colonie de peuplement : Ogeron, société, éducation et limites du projet colonial 100

1.1.2. La gouvernance française : le choix d'esclaves africain 103

1.1.3. La tension entre sédentarisation forcée (esclavage, plantation), et mobilité désirée (retour en métropole, fuite) 108

1.2. La colonisation française et ses cinq modes d'éducation : former à la soumission..... 110

1.2.1. La déshumanisation légale et matérielle : entre normes ignorées et transit de la dignité 120

1.2.2. Le marronnage comme expression universelle : vers une pédagogie de l'émancipation 125

1.2.3. De l'alphabétisation clandestine à la conscience politique : les affranchis et l'éveil révolutionnaire 133

II. De la Révolution française à l'éducation vaudou : spiritualité et insurrection..... 136

2.1. L'éducation vaudou : une résistance à l'oppression 136

2.1.1 Le vaudou comma matrice épistémologique de la révolution 140

2.1.2. L'union armée des créoles, des mulâtres et des Bossales contre les colons et la Révolution française 141

Chapitre 3 - Le système scolaire haïtien : une dualité persistante entre élitisme et école populaire (aperçu sociohistorique) 143

I. Un système scolaire dual entre élitisme et école populaire 144

I.1. Les fondations d'un idéal populaire contrarié 145

I.2. Les langues d'enseignement : les rivalités entre le français et le créole 148

I.3. Les inégalités structurelles entre l'école publique et l'école privée 150

II. L'essor des écoles privées et des écoles publiques confessionnelles 153

2.1. Les exclus du système scolaire 153

2.2. La démultiplication des écoles privées et des écoles publiques catholiques 154

2.3. Les écoles congréganistes à Jacmel 155

Chapitre 4 - Cadre théorique fondé sur la pédagogie émancipatrice de Paulo Freire et la méthodologie de la recherche 159

I. La théorie de la pédagogie émancipatrice selon Paulo Freire 160

1.1. Paulo Freire : les fondements de sa pédagogie émancipatrice 160

1.1.1. Les failles du système éducatifs et ses remèdes selon Paulo Freire 161

1.1.2. La théorie dialogique de Paulo Freire 163

I. Méthodologie de la recherche 165

1.1 Collecte des données 165

1.2 Les objectifs de l'enquête 169

1.2.1 Une triangulation méthodologique : observation de terrain, entretiens non-directifs et questionnaire 166

1.2.2. Échantillonnage 167

1.3 L'observation directe 172

II. Les entretiens non-directifs et leur finalité 174

2.1. Interroger les pratiques pédagogiques dans le milieu scolaire de Jacmel 174

2.2. Enquête complémentaire : Le transit haïtien aux États-Unis 182

Chapitre 5 - Perceptions des chefs d'établissement sur la pédagogie émancipatrice à Jacmel 184

I. La pédagogie émancipatrice : une conception polymorphe 185

1.1. Les rapports de proximité entre maître et élève comme pédagogie émancipatrice 189

1.2. L'usage des langues comme mode d'émancipation chez l'élève 195

1.3. L'éducation informelle comme source d'émancipation chez l'enfant 199

Chapitre 6 - Contributions et contraintes des enseignants dans l'adoption d'une approche pédagogique émancipatrice en Haïti 205

I. Les contributions des enseignants à une pédagogie émancipatrice 206

1.1. Les stratégies des enseignants de Jacmel en faveur d'une pédagogie émancipatrice 206

1.2. Une éducation émancipatrice prônant la créativité 209

1.3. Une pédagogie émancipatrice valorisant la communication 211

II. Les difficultés de mise en œuvre d'une pédagogie émancipatrice par le corps enseignant 213

2.1. Les obstacles institutionnels à l'adoption d'une pédagogie émancipatrice 213

Chapitre 7 – Les réceptions et réinventions de la pédagogie freirienne en Amérique latine, avec un accent particulier sur le contexte haïtien 219

I. Réception et transposition de la pédagogie freirienne en Amérique latine 220

1.1. L'impact de Freire sur les mouvements d'éducation populaire latino-américain 220

1.1.1 Les premières campagne d'alphabétisation d'avant Paulo Freire : symbolisme et modernité de façade en Haïti 221

1.1.2. Réception de la pédagogie freirienne en Haïti 223

1.2. Les campagnes d'alphabétisation freirienne en Haïti : un levier de conscientisation et de résistance 229

1.2.1. Comparaison des campagnes d'alphabétisation inspirées de Freire 229

1.2.2. La spécificité de l'oppression haïtienne : Nécessité d'une rupture avec Freire 230

II. Limites de la pédagogie de Freire 232

2.1. Tensions entre Freire et les autres auteurs : 232

2.1.1. Dewey, Habermas et le conflit constructif avec Freire 236

2.1.2. La pauvreté comme oppression silencieuse 239

2.1.3. Haïti : Entre héritage révolutionnaire et impasse éducative 240

2.1.4 La vulnérabilité structurelle d'Haïti aux catastrophes naturelles : Comme cause de transit et limites de la pédagogie freirienne en Haïti 248

Chapitre 8 - Instabilité, inachèvement et transgression : Georges Lapassade face à la condition haïtienne 251

I. Réinterpréter Lapassade à partir de l'instabilité haïtienne : vers une pédagogie du transit et de l'inachèvement 251

1.1. Crise haïtienne comme espace de conscience critique : une lecture lapassadienne 251

1.2. Une société en mal d'enfantement : entre « transit » et modernité..... 252

II. Penser l'instabilité en Haïti : entre crise subie et puissance instituante 255

2.1. Réactualiser la pensée de Lapassade pour penser l'émancipation dans une société haïtienne en transit 258

2.1.1. L'inachèvement comme méthode et posture critiques 257

2.1.2. Le transit comme tension ente stabilité et l'instabilité : le mérite de Lapassade 262

2.1.3. Le transit sous forme d'errance 263

2.2. La pertinence du transit 264

2.2.1. L'adulte est un enfant comme les autres : la vie comme quête inachevée 267

2.2.2. L'adulte comme construction sociale : une interculturalité de l'être 268

2.2.3. Vers une décolonisation commune 278

Chapitre 9 : Fondement philosophique et décolonial du transit : une pédagogie de reconstruction 283

I. Le sujet haïtien face à la modernité occidentale : sujet assujetti au sujet conscient 284

I.1. Du sujet médiéval chrétien au sujet moderne rationnel..... 284

1.1.1 Déconstruire le sujet cartésien : fondements philosophiques d'une pédagogie critiques du transit 287

1.1.2. Michel Foucault : le sujet comme effet de pouvoir 287

1.1.3. Althusser : un sujet interpellé par l'idéologie 291

I.2. Judith Butler : performativité et vulnérabilité du sujet 292

1.2.1. Pierre Macherey : le sujet comme point de tension entre discours et silence..... 294

1.2.2. Penser le sujet haïtien à partir de l'histoire coloniale 296

II. Déconstruire les paradigmes traditionnels de la subjectivation haïtienne 297

2.1. Penser le sujet haïtien à partir de l'histoire coloniale 297

2.1.2. Frantz fanon et la remise en cause du sujet haïtien dans l'après-colonie 297

2.1.3. Aimé Césaire : mémoire, négritude et pédagogie de la dignité..... 300

2.2. Norman Ajari : Dignité différée, reconnaissance raciale et pédagogie de conflictualité 302

2.2.1. Dany Laferrière : Exil, errance et pédagogie du déplacement 304

Conclusion générale 309

Bibliographie : 312

Sitographie..... 323

Les annexes de la thèse 327

* * *

Liste des principales abréviations

AFHEC : Association franco-haïtienne pour l'Éducation et la Culture

CAP : Centre Alcibiade Pommayrac

CISED : Centre d'Initiatives et de Services des Étudiants de Seine-Saint-Denis

EFC : École Frère Clément

ENCM : École nationale Charles Moravia

ENJMH : École Nationale Jacob Martin Henriquez

EPSD : École Presbytérale Saint-Dominique

FIC : Frères de l'Instruction Chrétienne

FOKAL : Fondation Connaissance et Liberté

GFDRR : Global Facility for Disaster Reduction and Recovery

GREF : Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation

IDH : Indice de Développement Humain

IPEPH : Institut pour la Promotion de l'Éducation et de la Formation Humaine

L'UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

MENFP : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

MPP : Mouvman Peyizan Papay (mouvement des paysans de Papaye

MRI : École Marie Reine Immaculée

MST : Mouvement des Sans Terre

PNUD : Programme des Nations Unies pour le développement

TKL : Ti kominoté Legliz (Petite communauté ecclésiale de base)

UDERS : Unités Diocésaines d'Enseignement, de Recherche et de Service

UEH : Université d'État d'Haïti

UNDH : Université Notre-Dame d'Haïti

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

Introduction générale…

D’entrée de jeu, il convient de préciser que ce travail de thèse est né d’une idéalisation. Au départ, mon projet de recherche s’était construit autour de l’illusion d’une « pédagogie émancipatrice » inspirée de Paulo Freire. Il portait l’espoir d’une transformation éducative radicale, en rupture avec les logiques de domination héritées du passé colonial et postcolonial. Cette idéalisation, nourrie par des lectures, des échanges intellectuels et une volonté de justice, portait en elle une vision presque utopique de l’école comme le lieu par excellence de l’émancipation, dans le sens de Paulo Freire. Par conséquent, notre recherche s’ouvre, d’emblée sur une tension féconde, celle entre l’idéal d’une pédagogie émancipatrice inspirée de Paulo Freire, et sa confrontation au réel haïtien.

Paulo Freire, théoricien brésilien (1921-1997), est largement reconnu pour son implication dans les pratiques d’alphabétisation militante, destinées principalement aux adultes issus des milieux défavorisés au Brésil. Il conceptualise l’éducation comme un processus de conscientisation, par lequel l’individu est encouragé à prendre conscience de sa condition existentielle et à s'engager dans une lutte en faveur de son émancipation. Selon Freire, l’éducation, bien qu’elle ne transforme pas directement le monde, a le pouvoir de transformer les individus, qui à leur tour, agissent pour remodeler le monde. Dans cette optique, il soutient que la classe prolétaire, pour recouvrer sa pleine humanité, doit d'abord identifier les causes structurelles de son oppression.

L’émancipation, dans la pensée freirienne, se réalise fondamentalement par le processus de conscientisation, c’est-à-dire par une réflexion critique sur les dynamiques d’oppression qui configurent la société. Ce concept peut être appréhendé sous deux aspects principaux. D’une part, il peut être compris comme un acte juridique, permettant à une personne mineure d’exercer pleinement les prérogatives réservées aux individus majeurs. D’autre part, il renvoie à un processus visant à libérer un individu ou un groupe des mécanismes de domination ou des conditions de dépendance. Dans cette perspective, il apparaît pertinent d’interroger la Révolution haïtienne de 1804 comme un événement majeur exemplifiant la quête d'une émancipation politique et juridique.

1. Justification du choix du sujet : urgence d'une pédagogie alternative

J'étais parti ainsi, sur cette définition première de l'émancipation, comme rupture historique, sans pour autant m'imaginer que, derrière le mot « émancipation », se cachait une réalité mouvante, instable, parfois douloureuse. Derrière ce mot émancipation, il y a des pratiques logées au beau milieu d'un vécu. On serait loin de s'imaginer que de ce vécu va naître le concept de « transit ». Et que pour faire apparaître ce « transit », il va falloir être choqué soi-même. C'est-à-dire accepter cette réalité en disant, tiens ! On va vraiment s'y intéresser !

L'urgence de penser une pédagogie émancipatrice en Haïti, ne relève pas d'un simple projet académique, mais d'un acte éthique et politique. Pour Paulo Freire, l'éducation est un acte politique et un outil d'émancipation permettant aux opprimés de devenir les auteurs de leur propre destin. Sa « pédagogie [dialogique] des opprimés » repose sur la conscientisation, la praxis et la rupture avec les systèmes de domination (Freire, 1980, p. 67). Toutefois, cette vision utopique formulée par Freire se heurte à une réalité complexe de la condition haïtienne. Celle-ci est marquée par des crises chroniques résultant : de l'instabilité politique, de la précarité économique, des profondes inégalités sociales, des tensions linguistiques et éducatives ; mais surtout une extrême pauvreté, structurelle et généralisée qui rend difficile toute application concrète de l'émancipation par l'éducation. Voilà ce qui constitue de nouvelles formes d'oppression ; une oppression « sui generis », c'est-à-dire propres à Haïti. Leslie François Manigat qualifie cette réalité de « société en transit », c'est-à-dire prisonnière d'une forme de modernité inachevée et des stigmates persistants du passé colonial[1] (Manigat, 1995, p. 214).

a) Une école en péril : vulnérabilité structurelle et crise éducative

Haïti est l'un des pays les plus exposés aux risques naturels dans la Caraïbe, avec 96 % de sa population menacée par les ouragans, les inondations et les séismes. Les deux tremblements de terre majeurs de 2010 et 2021 ont laissé des cicatrices profondes. Le séisme de janvier 2010 a causé environ 280 000 morts, 300 000 blessés et 1,3 million de déplacés. Celui d'août 2021 a fait 2 248 morts et plus de 12 000 blessés, avec des dizaines de milliers

[1] Manigat, L. F. (1995). La Crise haïtienne contemporaine : une lecture d'historien-Politologue. Port-au-Prince : Éditions des Antilles (Col. du CHUDAC), p. 214

de sans-abri. Ces catastrophes ont détruit des milliers d'écoles, provoqué la disparition d'enseignants et plongé des enfants dans l'errance scolaire.

- ***Le tableau synthétisant*** l'ampleur de ces événements :

Événement	Année	Morts	Blessés	Déplacés	Écoles détruites	Conséquences éducatives
Séisme	2010	~280 000	~300 000	~1,3 million	Plusieurs milliers	Déscolarisation massive, errance, perte d'enseignants
Séisme	2021	~2 248	~12 763	Plusieurs dizaines de milliers	Plusieurs centaines	Fermetures prolongées, précarisation, abris de fortune
Crise sécuritaire	2018–2025	Variable	Variable	>200 000 (estimé)	Occupation d'écoles	Écoles transformées en refuges, abandon scolaire, peur

Ces chiffres ne sont pas de simples données statistiques : ils traduisent une désorganisation profonde du tissu éducatif. Des enfants dorment sous des tentes, au bord des rues, privés de salle de classe pendant des mois, voire des années. Dans certaines écoles d'accueil, les élèves déplacés sont perçus comme des intrus. Une directrice confie : « On les a inscrits, mais ils ne comprennent pas le programme. Ils parlent un créole bizarre, ils sont ailleurs. » (Entretien, mars 2020).

Ce témoignage révèle une double fracture : linguistique (hors langue scolaire, le français) et existentielle (hors lieu, hors récit). L'élève déplacé n'a pas de place dans les manuels, ni dans les dispositifs pédagogiques. Il est porteur d'une mémoire du tremblement, de la perte, de l'errance ; mémoire que l'école refuse d'accueillir.

Depuis plusieurs décennies, Haïti est confrontée à une instabilité politique chronique. L'assassinat du président Jovenel Moïse dans la nuit du 6 au 7 juillet 2021 a aggravé une crise déjà profonde. À cela s'ajoute la montée en puissance des gangs armés, qui terrorisent la population civile, provoquent des déplacements massifs et paralysent les institutions. En janvier 2024, 314 000 personnes étaient déplacées, dont 172 000 enfants privés d'accès à

l'éducation[2]. Des écoles ont été transformées en abris de fortune. Un directeur témoigne : « Nous avons transformé les bancs en lits. Les enfants ne viennent plus apprendre, ils viennent fuir. » [3]

Cette instabilité ne se limite pas à la violence physique. Elle touche aussi la gouvernance éducative, la formation des enseignants et la gestion des établissements, souvent livrés à eux-mêmes. Claude Aubry, ethnologue haïtien, parle d'un « crépuscule des salles de classe » [4], où l'école vacille entre insécurité, crise économique et héritage colonial.

Dans ce contexte, les séismes et les violences agissent comme révélateurs d'une violence épistémique : celle qui refuse de reconnaître les savoirs situés, les subjectivités blessées, les langues de la douleur. L'école, en continuant à enseigner comme si de rien n'était, rejoue le silence là où il faudrait accueillir le tremblement comme matière pédagogique.

Cette posture éducative, fondée sur le déni, appelle une refonte radicale. Il devient urgent de penser une pédagogie alternative capable d'intégrer les réalités vécues par les élèves haïtiens : errance, perte, déplacement, trauma. Une pédagogie qui ne transmet pas seulement des savoirs, mais qui accueille les récits, les langues, les corps en transit.

Face à une école en état de choc, entre catastrophes naturelles, instabilité politique et fractures sociales, il devient impératif de repenser l'acte éducatif. Une pédagogie alternative s'impose, non comme un luxe théorique, mais comme une nécessité vitale. Une pédagogie qui accueille la fragilité, reconnaît les subjectivités blessées, et transforme l'école en un espace de réparation, de création et de quête de sens, plutôt qu'en un lieu de simple normalisation.

Dans un tel contexte, ne serait-il pas urgent de concevoir une pédagogie capable d'accueillir le tremblement, d'écouter les récits de l'errance, et de faire de l'école un lieu habité par la vie réelle des enfants haïtiens ?

Comme le rappelle Paulo Freire : « L'éducation ne change pas le monde. Elle change les personnes qui vont changer le monde. » (Freire, 1980). Cette citation résonne ici comme un appel à refonder l'école haïtienne non pas malgré la crise, mais à partir d'elle, en faisant de

---

[2] TripFoumi Enfo, Haïti : quand les salles de classe deviennent des zones de guerre, 11 février 2025 https://www.tripfoumi.com/blog/2025/02/11/haiti-quand-les-salles-de-classe-deviennent-des-zones-de-guerre/
[3] Claude Aubry, « Éducation en Haïti : Le crépuscule des salles de classe », Le Quotidien 509, [Consulté le 2 septembre 2025]. URL : https://lequotidien509.com/education-en-haiti-le-crepuscule-des-salles-de-classe/.
[4] Idem op. cit.

chaque élève un sujet en devenir, porteur d'un monde à reconstruire. Renauld Govain, évoque la « crise éducative chronique » que connait actuellement le système scolaire haïtien. Il affirme : « le système éducatif haïtien connaît une crise chronique provenant fondamentalement de deux facteurs principaux : le problème de gouvernance politique et administrative, et la faiblesse des politiques éducatives qui en résulte »[5] (Govain, 2023, p. 2). Ce problème de « crise éducative » qu'évoque Govain, ne se limite pas seulement à des dysfonctionnements ponctuels, mais révèle surtout une impasse structurelle.

Le système scolaire haïtien est profondément inégalitaire. Il fonctionne à plusieurs vitesses, favorisant une minorité urbaine francophone au détriment des élèves créolophones issus de milieux populaires et ruraux. Cette stratification se manifeste dans l'accès aux écoles de qualité, dans les langues d'enseignement, et dans les contenus pédagogiques. En 2018, environ 500 000 enfants âgés de 6 à 12 ans n'étaient pas scolarisés, et près d'un million d'enfants de 5 à 15 ans étaient exclus du système. La prédominance du secteur privé, souvent inaccessible aux familles pauvres, accentue cette fracture.

L'école haïtienne demeure profondément marquée par les structures héritées du passé colonial et esclavagiste. Iramène Destin, chercheuse en didactique, note que « l'école haïtienne est le lieu le plus favorable à la pérennisation de l'héritage colonial »[6] . Elle souligne que les réformes éducatives, bien qu'annoncées, peinent à rompre avec le modèle élitiste hérité du système français. Ainsi selon l'auteur, l'école haïtienne serait porteuse des marques d'un passé colonial et esclavagiste qui continuent d'informer ses structures, ses contenus et ses hiérarchies via une pédagogie traditionnelle.

La langue française, imposée comme langue de prestige, marginalise le créole, pourtant langue maternelle de la majorité. Cette diglossie institutionnalisée crée une fracture cognitive et symbolique entre les élèves et les savoirs enseignés, souvent déconnectés des réalités locales et des expériences vécues. Robert Berrouët-Oriol, spécialiste de l'aménagement linguistique en Haïti affirme : « La minorisation institutionnelle du créole se déploie sur l'ensemble du territoire, singulièrement dans les écoles du pays où prédomine encore

---

[5] Govain, Renauld. « De la crise de l'éducation à l'éducation à la crise en Haïti », Études caribéennes, n°56, décembre 2023, pp. 2–5. https://journals.openedition.org/etudescaribeennes/28508

[6] Iramène Destin, « Impacts du passé colonial dans les systèmes éducatifs haïtien et burkinabè », Science et bien commun, 2023, [en ligne] : https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/psychologieafricaine/chapter/impacts-du-passe-colonial-dans-les-systemes-educatifs-haitien-et-burkinabe-quelles-possibilites-de-rupture-par-les-reformes-educatives-actuelles/.

l'apprentissage en français des matières scolaires[7] ». La réforme Bernard de 1979 représente une tentative majeure de restructuration du système éducatif haïtien. Elle visait notamment à introduire le créole comme langue d'enseignement aux côtés du français, à uniformiser l'âge d'entrée à l'école, et à promouvoir une pédagogie active centrée sur l'enfant[8]. Jean Louiner St-Fort, dans son analyse sur « Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 »[9], déplore que cette réforme, bien que saluée comme une avancée, n'a jamais été pleinement mise en œuvre ni évaluée de manière rigoureuse par l'État haïtien.

Dans ce contexte, la pensée de Frantz Fanon offre une grille de lecture puissante, lorsqu'il affirme : « le colonisé est un être en puissance, [en transit] vers une humanité reconquise[10] » (Fanon, 1961, p. 36). Cette citation éclaire la nécessité d'une refonte du système éducatif haïtien, non seulement sur le plan structurel, mais aussi sur le plan épistémologique. Il ne s'agit pas simplement d'ajuster les contenus ou les langues, mais de repenser l'école comme lieu de subjectivation, de dignité et de résistance. Certains insistent sur les contradictions linguistiques (créole/français), laquelle crise qui aurait été aggravée par suite d'une acculturation persistante, où les élèves sont contraints d'apprendre dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas.

Cette hypothèse suggère que ce problème haïtien trouve son origine dans le fait que les premiers enseignants et responsables des écoles en Haïti étaient des Français. Ces derniers auraient imposé un enseignement exclusivement en français, tout en rejetant le créole. Ce rejet initial du créole aurait profondément marqué les dynamiques sociales et éducatives, en instaurant une hiérarchisation linguistique qui favorise le français au détriment du créole, langue majoritairement parlée par la population.

Si le français fut imposé comme langue de l'école, du savoir, de la légitimité, alors le créole, (pourtant langue de la majorité), fut relégué au rang de langue de l'informel, du domestique, voire du silence. Le problème de la créolophobie scolaire ne relève pas seulement

---

[7] Robert Berrouët-Oriol, « Le créole et le français dans l'École haïtienne », Fondas Kréyol, 2022, [en ligne] : https://fondaskreyol.org/article/creole-et-francais-dans-lecole-haitienne-faut-il-amenager-une-seule-langue-officielle-en/.

[8] Analyse de la réforme Bernard. Le système d'éducation haïtien : une étude néo-institutionnaliste, 123dok.net, pp. 113-115.

[9] St-Fort, Jean Louiner. Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse. Education. Thèse, Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCB188. A

[10] Fanon, Frantz. *Les Damnés de la terre*. Éditions Maspero, 1961, p. 36.

d'un choix pédagogique, mais d'un geste ontologique, dans la mesure où, nier une langue, c'est nier un monde, une manière d'être, de penser, de sentir. Ainsi, ce problème de la créolophobie scolaire soulève des questions importantes sur les effets durables des pratiques coloniales dans les représentations culturelles et linguistiques actuelles. Ce problème, nous l'aborderons avec Frantz Fanon.

Certes, Fanon ne parle pas directement du « créole haïtien ». Mais il offre des outils puissants pour penser la manière dont le colonialisme impose une hiérarchie des langues, des savoirs et des subjectivités. Car pour lui, la langue du colon n'est pas seulement un outil de communication, mais un vecteur d'intériorisation du pouvoir. Il affirme : « Parler, c'est exister absolument pour l'autre. » (Fanon, 1952, p. 29)[11] ».

Ainsi, parler français, c'est accéder à la reconnaissance, à la rationalité, à l'humanité telle que définie par le colon, tandis que parler le créole, ce serait, rester dans l'ombre, dans l'infra-humanité. En d'autres termes, dans le sens de Fanon, le rejet du créole n'est pas neutre, car il participe à la disqualification des savoirs populaires, des imaginaires locaux, des voix subalternes. Or, dans les écoles haïtiennes, cette logique se rejoue. Car, le français est la langue du savoir, du diplôme, de la légitimité, tandis que le créole, (langue maternelle de la majorité), est souvent relégué à l'informel, voire à l'illégitime. Cela crée une fracture cognitive, où l'élève doit constamment se traduire constamment pour exister : « On parle en créole, on s'exprime en français ».

Jacques-Michel Gourgues, rapporte que dans certaines écoles rurales, les élèves sont punis pour avoir parlé créole en classe. Une directrice lui confie : « Ici, on veut que les enfants parlent bien. Le créole, c'est pour la cour »[12] (Gourgues, 2022, p. 28). Cela nous conduit à questionner le curriculum comme outil de domination. D'après l'auteur, les manuels scolaires haïtiens valorisent l'histoire, la géographie et les savoirs européens, tout en ignorant les savoirs locaux, les luttes paysannes, les récits créoles. Dans le manuel, il est écrit : « Le curriculum n'est pas innocent dans cette tragédie socio-politique. »[13]Ainsi, ce rejet n'est pas seulement disciplinaire, mais ontologique, dans la mesure où, il nie la langue comme lieu de pensée. Delà, découle la question : Dans quelle mesure la créolophobie scolaire en Haïti

---

[11] Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil, p. 29
[12] Jacques-Michel Gourgues, Critique décoloniale de l'école haïtienne, Éditions Science et Bien Commun, 2022, p. 28.
[13] Paraskeva & Steinberg, cités par Gourgues, 2022, p. 27.

constitue-t-elle une forme de violence épistémique, disqualifiant les savoirs, les imaginaires et les subjectivités s'exprimant en créole, et comment cette exclusion linguistique rejoue les logiques coloniales dans l'espace éducatif contemporain ?

Dans ce contexte, proposer une pédagogie alternative ne relève pas d'un luxe théorique. Il s'agit d'une nécessité vitale. Delà, découle une double exigence : reconnaître les savoirs situés, les langues vernaculaires, mais aussi les « récits de transit », comme ressources pédagogiques, afin de construire une école capable « d'accueillir l'instabilité, non comme des obstacles, mais comme des conditions de l'émancipation » (Lapassade, 1963).

En Haïti, coexistent deux Écoles, de telle sorte tous les matins, un même paradoxe se répète : des enfants qui jouaient au foot la veille ensemble sur un même terrain, prennent des chemins séparés au lever du jour. Ils vont à l'école non, selon leurs aspirations, mais selon les moyens financiers de leurs parents. Ces catégories d'école sont symboles de deux mondes diamétralement opposés :

D'un côté, une école élitiste, bien équipée et sécurisée, avec des infrastructures modernes, un personnel qualifié, des manuels neufs, offrant des services de qualité (médecin scolaire, psychologue, activités sportives et extrascolaires diversifiées. Ces établissements gouvernés par une logique marchande, transforment l'éducation en privilège réservé à ceux capables d'en assumer le coût. Malgré certaines subventions étatiques, ces frais demeurent souvent exorbitants pour des familles modestes. Ce modèle, que l'on pourrait qualifier de « business-éducatif », exclut de facto les enfants issus de milieux défavorisés et qui accentue les inégalités sociales, renforçant les critères de sélection en fonction de la capacité économique.

À l'opposé se trouve l'école dite « borlette », (terme emprunté au jeu de hasard populaire d'Haïti, désignant les établissements précaires, surpeuplés, mal équipés, où l'apprentissage se joue à la chance). Ces institutions précaires souffrent de manques criants : classes bondées, bâtiments délabrés, enseignants sous-qualifiés ou insuffisamment formés. L'apprentissage y ressemble davantage à un pari qu'à une certitude. Sylvie Croisy qui a dirigé une de ces écoles-borlette, les décrit comme des lieux où « l'enfant apprend moins à comprendre qu'à survivre »[14].

---

[14] Sylvie Croisy, (2012), *Haïti : école-borlette et réforme, une union possible,* Université Paris VIII, p. 111.

Lors d'une observation participante conduite sur le terrain en mars 2020 dans une école « borlette » de Jacmel, j'ai assisté à une scène incroyable qui mérite d'être partagée :

Maître Bruno, (que nous choisissons d'appeler ainsi), est un enseignant retraité qui, en raison d'une carence de professeurs, continue à exercer son métier. Mais, il se retrouve ce jour-là, en face d'une salle surchargée de plus de 40 gamins. Dépourvue de matériels pédagogiques nécessaires, il se retrouve dans l'impossibilité d'expliquer la notion de circonférence. Face à ce manque, il improvise : « il retire sa ceinture, la pose sur le tableau et trace un cercle » (Enquête de terrain, mars 2020).

Ce geste inattendu, provoque les rires des élèves inquiets que son pantalon tombe, mais capte leur attention. Par cette « astuce », l'enseignant parvient à transmettre incroyablement, la notion. Et, ceci, de manière claire et mémorable.

Le geste improvisé de Maître Bruno entre en résonance avec la pensée de Lapassade, pour qui, l'inachèvement n'est jamais une faiblesse mais une méthode. En effet, il affirme : Georges Lapassade développe une anthropologie critique de l'inachèvement, qu'il conçoit non comme une déficience, mais comme une puissance de dépassement. Il affirme : « Quel que soit le degré de sa détresse, de sa solitude, de son aliénation, l'être humain, parce que toutes ses positions sont inachevées, reste capable de dépasser ses servitudes »[15].

Ce geste révèle une ouverture vers l'inattendu ; une manière de faire advenir le savoir dans les marges. Ici, l'instabilité matérielle ne bloque pas l'acte d'enseigner. Au contraire, elle devient le lieu même d'une transgression féconde, où l'enseignant sort du cadre institué pour mieux transmettre. Ce cercle tracé avec une ceinture n'est pas un simple bricolage : c'est une brèche dans le système, une manière de dire que le savoir peut surgir là où on ne l'attend pas, dans le corps, dans le présent, dans le réel.

Cette scène illustre aussi une pédagogie de la débrouille, où l'ingéniosité supplée l'absence de ressources. Elle témoigne d'une forme d'instabilité créative, où le manque devient moteur d'invention. Loin d'être un geste marginal, cette improvisation révèle une posture pédagogique émancipatrice : l'enseignant transforme son environnement immédiat en outil de savoir, en espace de transmission. On retrouve ici l'esprit de Paulo Freire, qui défend

---

[15] Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Éditions de minuit, p. 245.

une pédagogie dialogique, enracinée dans la réalité concrète des apprenants. Cette capacité à improviser dans l'urgence interroge les concepts de Lapassade, (transgression, inachèvement), en les confrontant à une instabilité contrainte, mais parfois féconde. Elle invite à penser une pédagogie de transit, c'est-à-dire une pratique ancrée dans la condition haïtienne, où l'incertitude devient ressource. Cette condition haïtienne devient-elle ainsi, le socle d'une pédagogie située ?

Ce double système dans l'éducation en Haïti, ne fait que perpétuer et légitimer des inégalités sociales profondes. Comme le souligne Bourdieu, « l'école légitime les différences sociales en les transformant en différences scolaires ». En Haïti, cela se traduit par l'accumulation de capital culturel et social pour les enfants privilégiés, tandis que les enfants issus de milieux modestes bricolent et improvisent dans l'espoir d'avoir une chance. Pourtant, malgré ces inégalités criantes, les marges du système éducatif haïtien révèlent parfois des moments inattendus de créativité et d'émancipation profonde. Des gestes pédagogiques improvisés naissent dans cette précarité extrême et deviennent des réponses puissantes au manque d'infrastructures et aux conditions adverses.

Paulo Freire nous rappelle que l'éducation peut devenir un acte de libération, à condition qu'elle s'enracine dans la réalité vécue par les opprimés. Dans cette perspective, reconnaître les écoles « borlette », (souvent marginalisées et précaires), comme des espaces de résistance et d'apprentissage spécifiques, revient à revaloriser un potentiel longtemps ignoré. Ces lieux, bien qu'informels, portent des dynamiques pédagogiques alternatives où l'improvisation se transforme en réponse créative à la pénurie de ressources.

C'est dans ce cadre que le geste de Maître Bruno prend tout son sens. En traçant un cercle avec une ceinture faute de compas, il ne se contente pas de pallier un manque : il invente. Ce geste simple et symbolique s'inscrit dans une logique de « transit », une subversion discrète du système éducatif formel. Le contraste entre les écoles conventionnelles et les écoles « borlette » révèle une fracture sociale, mais aussi une possibilité : penser l'improvisation comme vecteur d'émancipation. Comment, dès lors, inscrire ces gestes inventifs dans une dynamique éducative durable ? Comment repenser l'improvisation pédagogique dans un contexte d'instabilité et de privation ?

Le geste de Maître Bruno, bien qu'isolé, peut être compris comme un « moment » de subjectivation, selon la théorie de Rémi Hess. Ce dernier rappelle que l'individu ne retient

qu'une infime part de son vécu, mais que cette portion, lorsqu'elle est réactivée, devient expérience. D'où l'importance de la répétition dans le processus éducatif : faire répéter à l'enfant ce qu'il a appris, c'est lui permettre de transformer un instant en savoir. Ainsi, chaque geste pédagogique improvisé devient un seuil d'émancipation ; même s'il ne se prolonge pas immédiatement, il laisse des traces, des « bribes de lumière » susceptibles de ressurgir plus tard sous forme d'intelligence inédite.

Ces « transits d'éducation », (moments d'évasion et de créativité), traduisent une capacité à s'extraire temporairement des contraintes institutionnelles. Ils incarnent une pédagogie de la frontière, une « pensée-transit » qui échappe aux formes aliénantes de l'école classique. Pour Tardieu-Dehoux, la philosophie de l'éducation ne se réduit pas à une théorie formelle : elle peut être pensée comme une stratégie de contournement (Tardieu-Dehoux, 1989). Mignolo parle quant à lui d'une « pensée-frontière », que nous pourrions comparer dans le cadre de cette thèse, à une « pensée-transit », c'est-à-dire une *entre-pensée*, libre qui surgit dans les interstices du système.

Cette approche trouve un écho dans l'histoire haïtienne. Car, les esclaves, en 1804, ont développé des stratégies invisibles pour échapper à la domination de leur maître. Leur quête d'indépendance s'est nourrie de gestes discrets, de tactiques quotidiennes, de savoirs cachés. Ces pratiques, bien qu'informelles, relèvent d'une intelligence collective et montrent que l'émancipation ne procède pas toujours des grandes théories, mais de gestes concrets, souvent invisibles. Ainsi, le geste de Maître Bruno, dans sa simplicité, s'inscrit dans cette tradition de résistance silencieuse. Il rappelle que l'éducation peut surgir dans l'immédiateté du réel et que chaque moment vécu peut devenir expérience transformatrice.

Par conséquent, le concept de « transit pédagogique » désigne ces instants d'invention éducative qui émergent aux marges du système scolaire formel, souvent en réponse à la précarité matérielle ou institutionnelle. Il ne s'agit pas d'un simple bricolage, mais d'un geste porteur de sens, révélateur d'une intelligence pédagogique située. Le transit se manifeste par des pratiques comme celle de Maître Bruno : transformer le manque en ressource, l'absence en opportunité.

En ce sens, le concept de « transit pédagogique » pourrait être comparé à une « pensée-frontière[16]». Mignolo approfondit la notion d'identité-frontière (border identity), décrivant la position du sujet qui vit entre plusieurs mondes, une identité mobile, décentrée, porteuse d'une pensée critique et créatrice. Le « transit pédagogique » une forme de pédagogie libre qui échappe aux normes rigides et ouvre la voie à une éducation située, incarnée et potentiellement transformatrice.

La question qui se pose alors est celle-ci : comment repenser l'improvisation pédagogique comme vecteur d'émancipation dans un contexte marqué par l'instabilité et la privation ? Comment faire en sorte que ces « moments » d'invention éducative s'inscrivent durablement dans une dynamique transformatrice, à travers des gestes simples mais porteurs de sens comme celui de maître Bruno ?

Cependant, la crise éducative en Haïti ne se limite pas seulement à l'insécurité et à la pauvreté. Elle révèle les limites d'un système scolaire historiquement inadapté, inégalitaire et excluant. En septembre 2025 dernier, à deux semaines de la rentrée, des milliers de familles étaient dans l'incapacité d'inscrire leurs enfants. Un père de famille témoigne : « M'pa ka mete pitit mwen lekòl. M'pa ka manje byen, kijan m'ap peye lekòl ? (Je ne peux pas envoyer mes enfants à l'école, je ne peux même pas les nourrir) » (Haitiens.org, 2025). De même aussi, qu'une directrice d'école : « Un pays sans école est un pays sans avenir. L'éducation est le seul rempart contre la violence[17]. » (Haïtiens.org, 2025). Tout le monde déplore la situation qui s'aggrave au jour le jour.

Face à cette crise, les acteurs éducatifs, (élèves, enseignants, familles), développent des stratégies de « transits », c'est-à-dire, des formes de résistance silencieuse, d'adaptation et de contournement pour pouvoir survivre. Peut-on encore réduire ces pratiques à un simple bricolage, ou faut-il y voir l'émergence d'une posture de transit, (une manière d'habiter l'instabilité), qui appelle à être pensée comme stratégie de reconfiguration du geste pédagogique ?

---

[16] Walter D. Mignolo, The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options [Le versant obscur de la modernité occidentale : futurs globaux et options décoloniales] (Durham : Duke University Press, 2011), p. 279.

[17] Témoignage d'un père de famille, cité dans « Écoles détruites, routes bloquées, pauvreté croissante : Haïti en crise éducative », Haitiens.org, 19 septembre 2025, [en ligne] : https://haitiens.org/ecoles-detruites-routes-bloquees-pauvrete-croissante-haiti-en-crise-educative/.[Consultation : 10 octobre 2025]

L'école haïtienne peine à remplir sa mission de formation citoyenne, car elle est, en elle-même en transit. C'est-à-dire qu'elle vacille entre normes héritées et réalités locales ; entre langue imposée et langue vécue. Par conséquent, l'un des enjeux fondamentaux de cette thèse est de montrer que toute pédagogie émancipatrice est nécessairement contextualisée. C'est-à-dire, elle ne peut être pensée comme un modèle universel applicable indistinctement à tous les contextes. Paulo Freire insiste sur cette exigence : « Il n'y a pas de pédagogie sans contexte. L'éducation est toujours une réponse à une situation historique concrète » (Freire, 1980).

Cette exigence de contextualisation nous invite à dépasser les généralisations, c'est-à-dire, à interroger les catégories géopolitiques classiques. Les dichotomies Nord/Sud, souvent mobilisées dans les discours éducatifs, tendent à homogénéiser des situations pourtant hétérogènes. Le Brésil, par exemple, bien qu'inscrit dans le Sud global, dispose d'une économie moderne et d'une infrastructure éducative relativement stable[18] (Santos, 2004, p. 112). À l'inverse, Haïti, également situé dans le Sud, est marqué par une instabilité chronique et une fragmentation institutionnelle.

De même, les pays du Nord ne sont pas exempts de tensions éducatives : « Toute pédagogie est un pari sur l'éducabilité[19] » (Meirieu, 2007, p. 56). Ainsi, cette thèse n'a aucune prétention de parler de l'éducation de manière générale, mais de l'éducation comme enjeu spécifique à la condition haïtienne, c'est-à-dire ancrer la perspective pédagogique dans une réalité spécifique, sans quoi ce serait du pur formalisme.

Haïti est un territoire qui échappe à toute tentative de le fixer quelque part. C'est un territoire qui résiste, très difficile à gouverner, mais en même temps qui mérite notre attention dans la mesure où, d'après la pensée de Lapassade, cette situation combien paradoxale peut ouvrir des perspectives nouvelles. Par conséquent, la diversité du terrain haïtien recommande une pédagogie qui, au lieu de s'imposer d'en haut, doit s'enraciner dans les réalités locales, et qui, ce faisant, interroge la « condition haïtienne », non comme obstacle, mais comme socle d'une pensée éducative capable de répondre aux fractures historiques et sociales du pays.

Ainsi, la thèse propose de penser une pédagogie émancipatrice en Haïti à partir de la condition du transit. Toutefois, loin de chercher à imposer un modèle, cette thèse veut ouvrir un espace de dialogue et de réflexion, de création, mais aussi de transformation. De ce fait,

---

[18] Boaventura de Sousa Santos, La mondialisation du droit, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 112.
[19] Philippe Meirieu, Le pari de l'éducabilité, Paris, ESF, 2007, p. 56.

dans l'instabilité haïtienne, la thèse pose la question du transit, non comme obstacle, mais comme possibilité. D'où la question dans quelle mesure cette condition d'errance perpétuelle pourrait se transformer en ressource, que ce soit dans la manière d'enseigner ou celle d'apprendre, (apprendre dans l'instabilité), ou encore de résister, et peut-être, de reconstruire, car, « être en transit », n'est-ce pas aussi refuser la clôture ?

Ainsi, cette thèse explore les conditions de possibilité d'une pédagogie émancipatrice, en tenant compte d'une triple articulation : d'abord la condition haïtienne, ensuite la crise éducative comme révélateur des impasses du système, et enfin, le « transit » comme stratégie de résilience. Ces trois dimensions ne sont pas juxtaposées, mais enchevêtrées, formant ainsi, un tissu complexe dans lequel s'inscrit l'expérience éducative haïtienne. Ainsi, nous posons la condition haïtienne comme matrice historique du transit, c'est-à-dire, marquée par la rupture, la mobilité forcée et la marginalisation territoriale.

Depuis l'époque coloniale, les Haïtiens ont été assignés à des espaces de périphérie, d'abord comme esclaves, puis comme paysans exclus du projet national. Cette structuration spatiale et sociale a engendré des formes de « transits » internes, où la migration et la scolarisation deviennent des stratégies populaires de mobilité sociale. Comme le montre Fritz Dorvilier : « L'État haïtien avait continué à priver les paysans d'instruction afin de maintenir leur domination [et] L'espace haïtien s'est produit suivant une structuration socioterritoriale polarisée entre la campagne et la ville, et donc entre les paysans et les citadins[20] » (Dorvilier, 2024).

Cette polarisation historique entre centre et périphérie ne s'est pas résorbée. Elle s'est réactualisée dans le système éducatif, où les inégalités territoriales et sociales se traduisent par une exclusion massive des enfants des milieux populaires. Peut-on penser la crise éducative comme un langage, une manière pour le système de dire son propre épuisement, voire son refus d'incarner une promesse d'émancipation ?

Dans ce contexte, le « transit » est comprise comme stratégie de résistance et de reconfiguration pédagogique le transit ne désigne pas seulement le déplacement physique, mais une posture existentielle et pédagogique, (improvisation, adaptation, contournement des

[20] Fritz Dorvilier, « Analyse sociodémographique de la stratégie de mobilité sociale par la migration et la scolarisation des acteurs populaires haïtiens (1950-2020) », Études caribéennes, no 59, décembre 2024, [en ligne] : https://journals.openedition.org/etudescaribeennes/29280. [Consultation : 10 octobre 2025]

normes, et création dans la brèche). Lors de la rentrée 2024, malgré les violences et les routes bloquées, des enfants ont continué à se rendre à l'école, parfois en traversant des zones contrôlées par des gangs. Olivier, jeune élève d'un quartier populaire, affirme : « L'école est la clé d'un avenir prometteur, un symbole d'espoir dans un environnement où tout semble conspirer contre nous[21] » (Le Témoin Haïti, 2024).

Et si cette rentrée, loin d'être un simple rituel scolaire, devenait un acte de résistance nue, où le désir d'apprendre, plus tenace que la faim, affirme une subjectivité en quête de sens. La « condition haïtienne » ne se limite ni à la pauvreté économique ni à l'instabilité politique. Elle est le fruit d'une histoire singulière, façonnée par la révolution anticoloniale, l'isolement diplomatique et la fragmentation sociale. Elle implique une posture existentielle faite de transit, de résistance et de quête de souveraineté. Freire avertit : « Il ne s'agit pas d'appliquer mécaniquement une méthode, mais de recréer une praxis à partir du vécu des opprimés » (Freire, 1980).

Or, le vécu haïtien est traversé par des formes de marginalisation radicales qui exigent une attention spécifique. Norman Ajari affirme : « la condition noire ne peut être pensée en dehors de ses contextes historiques spécifiques[22] » (Ajari, 2019, p. 104). Jean Casimir, de son côté, valorise les savoirs populaires haïtiens : « La société paysanne haïtienne a su maintenir des formes de transmission autonomes, en dehors de l'État[23] » (Casimir, 2020, p. 219). La condition haïtienne, telle qu'elle se donne à penser dans ses fractures et ses résistances, ne commande-t-elle pas une pédagogie qui s'arrache aux modèles importés et abstraits, pour s'enraciner dans les réalités vécues, et ainsi revisiter la révolution haïtienne comme moment fondateur d'une pensée éducative non occidentale, capable de rompre avec les épistémologies européennes. Par conséquent, de la Révolution haïtienne, devons-nous voir découler une pédagogie politique ?

Contrairement à la Révolution française, la révolution haïtienne fut portée par des esclaves noirs en quête de dignité et de souveraineté. Sophie Wahnich souligne : « Il y a une spécificité à ne pas la réduire à la Révolution française qui est une révolution blanche et très

---

[21] Jameson Joseph, « Rentrée 2024 : l'éducation en Haïti, un acte de résistance face au chaos », Le Témoin Haïti, 2 octobre 2024, [en ligne] : https://letemoinhaiti.com/home/article/rentree-2024-leducation-en-haiti-un-acte-de-resistance-face-au-chaos/.

[22] Ajari, N. (2019). *La dignité ou la mort. Éthique et politique de la race*. Paris : La Découverte., p. 104.

[23] Jean Casimir, Une lecture décoloniale de l'histoire sociale d'Haïti, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2020, p. 219.

occidentale[24] » (Wahnich, 2020). Ce débat entre Ajari et Wahnich sur l'universalisme hérité de la Déclaration des droits de l'Homme met en lumière la nécessité de penser une pédagogie qui soit à la fois émancipatrice et politique. De ce fait, le transit, compris comme mouvement perpétuel, révèle une instabilité identitaire et sociale telle qu'elle oblige à repenser les frontières de la pédagogie, non plus comme institution scolaire, mais comme geste social, impliquant famille, communauté et espaces informels. Cette articulation entre révolution, transit et pédagogie ne nous oblige-t-elle pas à repenser les finalités éducatives dans un contexte haïtien traversé par l'instabilité, en interrogeant non seulement ce que l'école transmet, mais ce qu'elle transforme, déplace ou rend possible ? En quelle mesure peut-on parler d'une une pédagogie du transit et de la reconstruction ?

Philippe Meirieu rappelle que « toute pédagogie est un pari sur l'éducabilité » (Meirieu, 2007, p. 56), tandis que Bernard Charlot propose de penser l'éducation comme une construction du rapport au savoir dans des contextes de précarité et d'exclusion : « L'éducation est une manière de construire du sens dans un monde qui en manque[25] » (Charlot, 1997, p. 88).

Dans ce cadre, penser une pédagogie émancipatrice en Haïti revient à penser une pédagogie du transit, de la résilience et de la reconstruction du sujet. Charlot pose la question avec acuité : « Aujourd'hui, il n'y a plus de véritables débats pédagogiques. L'éducation est réduite à l'adaptation au marché[26] » (Charlot, 2020, p. 17). Cette réduction techniciste est particulièrement problématique dans un pays comme Haïti, où l'éducation devrait être un levier de transformation sociale, de reconstruction du sujet et de justice cognitive.

Notre travail poursuit quatre objectifs complémentaires, qui s'inscrivent dans une volonté de transformation, mais aussi de compréhension profonde du réel haïtien, dans sa densité historique, sociale et affective. Il s'agit d'abord, d'interroger les conditions de possibilité d'une pédagogie émancipatrice dans les écoles primaires de Jacmel, (en Haïti), en rupture avec le modèle bancaire dénoncé par Paulo Freire. Ce dernier critique le modèle bancaire de l'éducation, où l'élève est traité comme un réceptacle passif, à remplir de savoirs

[24] Sophie Wahnich, La Révolution française n'est pas un mythe, Paris, Klincksieck, 2020.
[25] Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir,* Paris, Anthropos, p. 88.
[26] Charlot, B. (2020), *Éducation et émancipation*, Paris, Éditions du Croquant, p. 17.

imposés. Il écrit : « Dans le modèle bancaire, l'éducation devient un acte de dépôt, dans lequel les élèves sont les récipients et l'enseignant le déposant »[27] (Freire, 1980).

Ce modèle est encore largement présent dans les écoles haïtiennes, où l'enseignement frontal, la mémorisation mécanique et la langue française comme vecteur exclusif de savoir perpétuent une logique d'exclusion. Interroger les conditions d'une pédagogie émancipatrice implique de rompre avec cette logique, en valorisant les langues vernaculaires, les savoirs situés et les pratiques dialogiques. Mais cette rupture ne peut se décréter d'en haut. Elle suppose d'écouter ce qui se joue dans les marges, dans les gestes discrets, dans les résistances silencieuses qui échappent aux normes officielles.

Puis, il s'agit pour nous de mettre en lumière le « transit », c'est-à-dire, les pratiques éducatives silencieuses, les stratégies de contournement, les gestes de résistance. Dans les écoles haïtiennes, notamment en milieu populaire, des enseignants et des élèves développent des formes de contournement : usage du créole malgré les injonctions, adaptation des contenus aux réalités locales, entraide informelle. Ces pratiques ne sont pas toujours reconnues, mais elles constituent des formes de résistance pédagogique.

Ensuite, comme le souligne Renauld Govain : « L'éducation haïtienne est traversée par des pratiques informelles qui traduisent une volonté de survie et de dignité face à l'exclusion »[28] (Govain, 2023, p. 4). Il s'agit pour nous de mettre en lumière ces pratiques, afin de reconnaître que l'émancipation ne passe pas seulement par les réformes officielles, mais aussi par les gestes du quotidien, les brèches ouvertes dans le système. Ces gestes, souvent liés à des situations de déplacement, de précarité ou de rupture, nous invitent à penser l'éducation à partir du transit : non comme obstacle, mais comme ressource heuristique.

Enfin, élaborer une conceptualisation du « transit » comme catégorie heuristique. Le « transit » est ici pensé comme une catégorie permettant de saisir l'éducation dans des contextes de fuite, de douleur et de reconstruction. Il ne s'agit pas seulement de mobilité géographique, mais de déplacement identitaire, épistémologique et pédagogique. Georges Lapassade, dans ses travaux sur l'auto-analyse, affirme : « l'identité n'est pas une essence, mais une traversée » (Lapassade, 1991, p. 38).

---

[27] Paulo Freire (1980), *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, trad, du brésilien, Paris, Maspero.
[28] Renauld Govain, « De la crise de l'éducation à l'éducation à la crise en Haïti », Études caribéennes, no 56, 2023, p. 2–5, [en ligne] : https://journals.openedition.org/etudescaribeennes/28508

Cette traversée, dans le contexte haïtien, devient une condition d'apprentissage : les élèves apprennent en mouvement, dans l'instabilité, dans la quête de sens. Conceptualiser le transit, c'est reconnaître que l'éducation ne peut être figée, mais doit épouser les formes du tremblement. Ce tremblement appelle une posture pédagogique nouvelle, fondée sur le dialogue, la co-formation, et la reconnaissance mutuelle entre enseignant et apprenant.

Par conséquent, la spécificité de cette thèse réside dans sa capacité à articuler les apports théoriques à la réalité haïtienne, en vue d'une refondation éducative. Elle propose une lecture critique et située, mobilisant les travaux de Freire sur la conscientisation, la praxis et la parole partagée, d'une part et d'autre part, elle convoque la pensée de l' « être en transit », à travers les travaux de Georges Lapassade, Frantz Fanon, Norman Ajari, Édouard Glissant, Leslie François Manigat et Danny Laferrière. Ces auteurs permettent de penser l'éducation dans l'instabilité, le déplacement et la « brèche », en valorisant les subjectivités mouvantes et les savoirs situés déterminant les fondements théoriques d'une pédagogie contextuelle.

2. Fondements théoriques d'une pédagogie contextuelle

La pédagogie contextuelle décrite dans cette thèse se fonde sur une triple assise théorique et pratique qui vise à inscrire l'acte éducatif dans la réalité concrète, mouvante et politique des élèves haïtiens. Ces trois assises sont : d'abord l'ancrage dans le vécu des élèves comme reconnaissance des savoirs situés et des récits de vie ; ensuite l'accueil du « tremblement », c'est-à-dire la prise en compte de l'instabilité (exil, diglossie, transit) comme ressource et non comme entrave ; et enfin, la praxis dialogique inspirée de Paulo Freire, articulant conscientisation, parole partagée et action collective. L'approche proposée ne relève ni d'un simple relativisme culturel, ni d'un humanisme abstrait, mais elle cherche à faire de l'éducation un espace où l'expérience située des apprenants devient le moteur d'une réflexion critique et d'une transformation sociale

a) Ancrage dans le vécu des élèves haïtiens, (reconnaissance des savoirs situés et des récits de vie) : principes et justification théorique

L'ancrage dans le vécu signifie que les contenus et les démarches pédagogiques sont reliés aux expériences quotidiennes, linguistiques, socio-économiques et historiques des élèves. Il s'agit de reconnaître que les « savoirs situés », (c'est-à-dire, les savoirs produits à partir d'une position sociale, d'un lieu et d'un contexte précis), sont des ressources épistémiques valables pour l'enseignement et la recherche en éducation.

Concrètement, inscrire la pédagogie dans le vécu des élèves implique, dans un premier temps, d'utiliser les récits de vie et les pratiques quotidiennes comme matériaux didactiques (récits familiaux, pratiques linguistiques, stratégies de survie économique) ; dans un deuxième temps, de valoriser les compétences locales (savoirs paysans, artisanaux, oraux) dans l'évaluation et la construction des curricula ; et dans un troisième temps, d'adapter les modalités d'enseignement aux régimes linguistiques réels (créole, français, formes mixtes). En Haïti, la plus grande part des écoles est privée et l'accès à l'éducation reste précaire. Cela suppose donc, une attention aux obstacles structurels à la scolarisation (coûts, insécurité, déplacements).

Voici une anecdote extrait d'une observation participante, lors d'un atelier d'écriture dans une école à Jacmel. L'enseignante pose comme sujet : « une journée entière racontée en deux langues » (créole à la maison, français à l'école). Les récits produits mettent au jour non seulement des écarts lexicaux, mais des logiques sociales, (obligations familiales, emplois informels, rites communautaires), qui deviennent des points d'appui pour des séquences d'histoire locale, de sciences sociales et d'éducation civique. C'est pourquoi, de tels récits de vie peuvent offrir aux élèves une entrée véritable dans leurs apprentissages.

Reconnaître les savoirs situés et les récits de vie conduit naturellement à interroger la stabilité même de ces vécus en Haïti. Car, la condition sociale et linguistique est souvent traversée par des mouvements (mobilité interne et externe, déplacements forcés, diglossie), si bien que l'« ancrage » doit être pensé pour des sujets en situation de « tremblement ». Voilà ce qui nous oriente vers le second fondement de la pédagogie contextuelle décrite dans cette thèse, celui d'accueillir l'instabilité comme source de lucidité et de recomposition.

b) Reconnaissance du « tremblement », c'est-à-dire accueillir l'instabilité (exil, diglossie, transit) comme ressource

Le concept de « tremblement » désigne ici l'ensemble des phénomènes d'instabilité qui traversent les trajectoires des élèves, comme la mobilité (internationale et nationale dues à la nouvelle forme d'oppression que constituent les conditions de précarité et d'extrême pauvreté dans lesquelles évoluent les élèves haïtiens), ruptures familiales, effets récurrents des catastrophes naturelles, insécurité et violence. Plutôt que de considérer ces éléments comme des déficits à combler, cette pédagogie contextuelle les lie comme des potentialités cognitives et critiques, c'est-à-dire comment l'expérience du déplacement, de la bascule linguistique ou

de la survie sociale peut forger des compétences d'adaptation, d'analyse situationnelle et de métacognition.

Les récents rapports sur l'état du système éducatif haïtien et sur l'impact des crises (sécuritaires, climatiques) documentent que l'éducation ne peut être dissociée de ces conditions de vie[29]. Lors d'une observation participante, nous avons suivi un groupe d'élèves d'une école péri-urbaine rédigeant une « chronique de transit », c'est-à-dire des témoignages croisés sur un déplacement interne provoqué par une inondation. La mise en partage de ces chroniques permet d'identifier des ressources communautaires insoupçonnées (entraide, savoirs de construction locale) et de co-élaboration de projets scolaires d'adaptation (protocoles simples de prévention, mini-cartographies du quartier). Ces démarches transforment le sentiment de vulnérabilité en pratiques collectives de résilience.

Le travail sur le vécu et la réinterprétation critique de l'instabilité prépare l'espace nécessaire à une praxis dialogique ; non plus seulement entendre des récits individuels, mais organiser la parole, la réflexion collective et l'action transformante. C'est ici que la pensée de Paulo Freire fournit une matrice opératoire. En effet, nous pensons qu'une conscience critique peut naître parfois de la discontinuité, c'est-à-dire que la conscience des langues, des frontières et des ruptures peut pousser l'élève à nommer et à interroger son environnement. Dans quelle mesure qu'au travers des dispositifs réflexifs (journal de bord, récits-témoins, cartographies de vie), l'instabilité pourrait-elle devenir matériau pour une didactique de la reconfiguration identitaire et sociale en Haïti ?

c) Praxis dialogique (Freire) : conscientisation, parole partagée et action collective

Paulo Freire propose une théorie pédagogique centrée sur le dialogue, la conscientisation et la transformation sociale. L'éducation, pour Freire, n'est pas transmission unilatérale mais co-production de savoirs et d'agir émancipateur. Sa critique du « modèle bancaire » résonne avec la nécessité d'une pédagogie qui fasse des élèves co-auteurs de leur savoir et de leur devenir.

---

[29] UNICEF. Haïti : l'éducation attaquée (communiqué/rapport, février 2025) — sur l'impact des violences sur les écoles.
https://www.unicef.fr/article/haiti-leducation-attaquee/?utm_source=chatgpt.com [consultation : février 2025]

La conscientisation, cœur battant de la pédagogie freirienne, désigne le processus par lequel les opprimés prennent conscience de leur condition et deviennent capables d'agir sur le monde. Freire insiste sur l'indissociabilité entre pensée et action : « Penser juste est aussi faire juste »[30]. Il rejette l'idée d'une éducation neutre, affirmant que « L'éducation est toujours une réponse à une situation historique concrète »[31].

Dans une école communautaire de Jacmel, un enseignant décide de commencer son cours par une discussion ouverte sur les événements du quartier. Un élève évoque les expulsions de familles dans les hauteurs. Ce récit devient le point de départ d'un travail collectif sur les droits fonciers, les lois locales et les récits de résistance (Enquête de terrain, mars 2020).

L'enseignant ne transmet pas un savoir figé, mais il accompagne une prise de conscience. C'est là que la parole partagée prend tout son sens. Freire affirme : « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde »[32]. Cette parole partagée ne se réduit pas à un échange verbal. Elle devient un acte de reconnaissance mutuelle ; une praxis éducative où l'apprentissage est une lutte pour la dignité. Dans une rue de Jacmel, un atelier de lecture en plein air réunit des jeunes en situation de rue. Ils lisent des extraits de Jacques Roumain[33], discutent, improvisent des scènes. L'espace devient un lieu de transformation, un laboratoire de dignité.

L'œuvre de Jacques Roumain, notamment « Gouverneurs de la rosée » (1944), constitue une lecture critique puissante de la condition haïtienne. L'auteur y met en scène Manuel, un paysan revenu de Cuba, porteur d'une conscience politique nouvelle. Face à la sécheresse et à la division communautaire, Manuel propose une praxis collective : « creuser un canal d'irrigation, mais surtout réconcilier les cœurs ». Ce projet devient métaphore de la conscientisation freirienne : penser juste, faire juste, ensemble. Roumain affirme : « Ce n'est pas la terre qui est morte, c'est le cœur des hommes »[34] (Roumain, 1944, p. 72).

---

[30] Freire, P. (1996). *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Éditions du Cerf, p. 43.
[31] Freire, P. (1980), *Conscientisation et révolution*, Paris, Éditions Maspero.
[32] Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et Révolution*. Paris : Éditions Maspero, p. 44.
[33] Jacques Roumain, écrivain, ethnologue et militant politique, incarne une figure centrale de la critique sociale haïtienne. Son roman Gouverneurs de la rosée (1944) est bien plus qu'une œuvre littéraire : c'est un manifeste pour la justice sociale et la réconciliation communautaire dans un pays fracturé par la pauvreté, la division et l'héritage colonial.
[34] Roumain, J (1944). *Gouverneurs de la rosée*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, p. 72.

Roumain valorise les savoirs populaires, les récits oraux, les langues vernaculaires, et inscrit la dignité paysanne au cœur du récit national. Comme Freire, il refuse l'éducation comme reproduction. Il propose une parole partagée, une praxis située, une pédagogie de la dignité. Son œuvre devient un outil de conscientisation, une résistance poétique, une pédagogie en transit. Comment une éducation enracinée dans l'expérience vécue peut-elle devenir une force collective de transformation sociale, sans se perdre dans l'individualisme ni se figer dans l'idéologie ?

Freire conçoit l'éducation comme un levier de transformation sociale. Elle ne peut se limiter à l'adaptation au système existant, mais doit permettre aux apprenants de devenir sujets de leur propre histoire. Il affirme : « L'éducation ne change pas le monde. L'éducation change les personnes. Et ce sont les personnes qui changent le monde »[35].

Dans une école des banlieues de Jacmel, une enseignante invite ses élèves à écrire des lettres aux autorités locales sur les problèmes d'insalubrité dans leur zone. Une élève, âgée de 13 ans, rédige une lettre poignante : « Si vous ne nettoyez pas nos rues, nous allons le faire nous-mêmes, mais nous voulons que vous sachiez que nous existons. » Cette lettre, lue à la radio locale, déclenche une mobilisation citoyenne. L'éducation, ici, dépasse le cadre scolaire. Elle devient acte politique, reconnaissance, transformation.

Freire insiste sur la nécessité de rompre avec les logiques de reproduction sociale. Dans les contextes de marginalisation, cela implique de valoriser les savoirs populaires, les langues vernaculaires et les récits de vie. À Marigot, un projet éducatif communautaire propose des ateliers en créole autour des contes traditionnels. Les enfants y apprennent à lire, mais aussi à raconter, à créer, à penser leur monde. L'école devient un espace de résistance, de création, de reconfiguration du pouvoir.

Mais cette pédagogie ne peut être importée comme un modèle universel. Elle doit être pensée à partir du lieu, du vécu haïtien, traversé par l'instabilité, la diglossie et la fragmentation sociale. Freire lui-même avertit : « Il n'y a pas de pédagogie sans contexte. Toute éducation est une réponse à une situation historique concrète »[36].

---

[35] Freire, P. (1996). *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Éditions du Cerf, p. 25.
[36] Freire, P, (1980), *Conscientisation et révolution*, Paris, Éditions Maspero.

Dans un monde où le sol n'est plus garant d'ancrage mais lieu de glissement, où l'identité ne se donne pas mais se cherche dans l'éclat et la fuite, comment penser une pédagogie qui ne prétend ni stabiliser le sujet ni restaurer une totalité perdue, mais qui accompagne le tremblement comme condition de lucidité ? Peut-on concevoir une éducation qui ne vise pas l'achèvement, mais la traversée ; une praxis qui accueille le transit non comme déficit, mais comme puissance de recomposition ? Une pédagogie qui ne s'érige pas en refuge contre le chaos, mais en espace de dignité mouvante, où le fragment devient lieu d'émergence, et la parole, acte de résistance au silence imposé ?

Le contexte haïtien, (marqué par une double exclusion, linguistique et sociale), rend particulièrement pertinente la pédagogie freirienne. L'école haïtienne, souvent francophone dans un pays massivement créolophone, reproduit les hiérarchies coloniales. Dans ce contexte, la parole partagée, la reconnaissance des langues locales et la valorisation des savoirs situés deviennent des actes politiques. À La-Montagne de Jacmel (village situé dans les hauteurs de Jacmel), une école communautaire décide d'enseigner les mathématiques en créole. Les résultats scolaires s'améliorent, mais surtout, les élèves commencent à poser des questions, à débattre, à créer des chansons pour mémoriser les formules (Enquête de terrain, mars 2020).

Le passage à la langue maternelle ne se limite pas à une stratégie pédagogique, mais il devient un geste de dignité. Dans les écoles de fortune, sous des bâches ou dans des maisons abandonnées, des enseignants improvisent, traduisent, bricolent. Ce n'est pas un échec du système : c'est une autre manière de faire école, une pédagogie de la brèche. Freire nous invite à ne pas mépriser ces formes instables, mais à les penser comme des lieux de savoirs. L'éducation, dans ce contexte, devient une praxis fragile mais tenace, une manière de tenir debout dans le tremblement.

Penser l'éducation à partir d'Haïti impose d'entrer dans un espace de tension, où les concepts se dérobent et où les institutions se fissurent. Dans un pays où l'école est à la fois promesse et blessure, la pédagogie ne peut être abordée que comme praxis située, c'est-à-dire ancrée dans les conditions matérielles, historiques et symboliques du « pays réel ». Paulo Freire nous rappelle qu'« il n'y a pas de pédagogie sans contexte »[37]. En effet, l'éducation

[37] Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et Révolution*. Paris : Éditions Maspero, p. 45.

n'est jamais neutre, mais elle est toujours engagée dans un processus de libération ou de domination.

Dans le contexte haïtien, marqué par la précarité, la mobilité et la recomposition, cette perspective prend une force particulière. Comment penser la pédagogie lorsqu'elle s'exerce sur un sol en tremblement ? Comment concevoir une éducation qui n'aspire pas à stabiliser, mais à accompagner le mouvement, à accueillir la fragilité comme condition de l'humain ?

C'est à cette question que répond en partie la pensée du transit, inspirée des travaux de Georges Lapassade. En effet, selon l'auteur, le sujet n'est jamais achevé, mais il est en devenir, « traversé par des tensions identitaires et sociales »[38]. Son anthropologie du mouvement met en avant la valeur de l'instabilité : « L'identité n'est pas une essence, mais une traversée »[39]. Cette traversée, loin d'être pathologique, devient le lieu d'une possible émancipation. Car, Lapassade valorise les marges, les zones de transit, c'est-à-dire les espaces interstitiels comme autant de lieux de production de savoirs et de subjectivités alternatives. Dans sa pratique d'auto-analyse, Lapassade invite le chercheur à accepter la déstabilisation : « Le chercheur doit se mettre en mouvement, accepter le tremblement, pour que le terrain parle »[40].

Dans la continuité de cette anthropologie du mouvement, Frantz Fanon réinscrit le « transit » dans une perspective politique : si Lapassade nous parle du sujet en devenir, Fanon évoque le sujet en lutte, cherchant à se réapproprier son humanité. Le passage de l'inachèvement à la désaliénation marque un déplacement de la pensée du mouvement vers celle de la libération. Dans un contexte haïtien où la mobilité forcée, l'exil et la fragmentation sont des expériences ordinaires, cette pensée du mouvement résonne profondément. Une enseignante de Macari-Jacmel nous confie : « Chaque année, mes élèves changent d'école, d'un village à l'autre. Je dois toujours recommencer ; ils sont comme en transit » (Entretiens, mars 2020).

Ce témoignage illustre ce que Lapassade décrirait comme pédagogie de l'inachèvement, c'est-à-dire une éducation qui ne vise pas la fixité, mais l'accompagnement des recompositions. Dans la continuité de cette anthropologie du mouvement, Frantz Fanon réinscrit le transit dans une perspective politique. En effet, si Lapassade nous parle du sujet en

---

[38] Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Éditions de Minuit, p. 38.
[39] Ibid.
[40] Ibid., p. 42.

devenir, Fanon évoque le sujet en lutte, c'est-à-dire un sujet « en transit » vers une humanité reconquise. Fanon décrit le colonisé comme « un être en puissance, [en transit] vers une humanité reconquise »[41]. L'éducation, dès lors, devient un processus de désaliénation : elle ne consiste pas à intégrer le sujet dans le système dominant, mais à rompre avec lui, à le reconfigurer dans une praxis de libération. Le passage de l'inachèvement à la désaliénation marque un déplacement de la pensée du mouvement vers celle de l'émancipation.

Norman Ajari prolonge cette lecture dans *La dignité ou la mort*. Il affirme que « la condition noire ne peut être pensée en dehors de ses contextes historiques spécifiques »[42]. Ainsi, toute pédagogie émancipatrice doit reconnaître les blessures historiques, les déplacements forcés, les mémoires coloniales. Dans le cadre haïtien, cette dignité se joue aussi dans la reconnaissance des langues et des savoirs populaires. Un instituteur de Pérédo (Jacmel) interrogé en 2020 nous racontait : « Quand je parle créole à mes élèves, ils comprennent que le savoir leur appartient » (Entretiens, mars 2020).

Ce geste linguistique, simple en apparence, constitue un acte de désaliénation au sens fanonien : la reconquête d'une parole propre. Cette réflexion sur la désaliénation ouvre vers la pensée d'Édouard Glissant. Là où Fanon et Ajari insistent sur la rupture, Glissant propose une poétique de la relation, où le « tremblement » devient non pas chaos, mais condition de la créativité et de la rencontre, nous invitant à la poétique du tremblement. Il écrit : « Le tremblement n'est pas le chaos. Il est ce qui nous empêche de figer le monde »[43].

Appliquée à l'éducation haïtienne, cette poétique du tremblement de Glissant semble ouvrir une voie pour accueillir l'instable : les identités plurielles, les récits fragmentés, les langues en friction. Mais penser la relation ne suffit pas. Encore faut-il interroger les structures éducatives qui figent la parole et imposent la norme. C'est précisément ce que dénonce Leslie François Manigat dans sa critique du système éducatif haïtien, nous invitant à penser le « pays réel ». Il écrit : « L'école haïtienne est restée prisonnière d'un modèle hérité, incapable de penser le pays réel »[44].

---

[41] Fanon, F. ([1961] (2002)). *Les damnés de la terre*. Paris : Éditions La Découverte.
[42] Ajari, N. (2019). *La dignité ou la mort. Éthique et politique de la race*. Paris : La Découverte, p. 104.
[43] Glissant, E. (1990), *Poétique de la relation*, Paris, Gallimard, p. 23.
[44] Manigat, L. F. (1980) *L'éducation en Haïti : crise et réforme*, Port-au-Prince, Presses de l'Université d'État d'Haïti.

Cette critique dénonce une école qui reproduit les logiques coloniales, c'est-à-dire une forme de francophonie exclusive, mépris des savoirs locaux, déconnexion du vécu populaire. C'est dans ce contexte de crise et de déconnexion que la littérature devient, à son tour, espace d'éducation. Dany Laferrière, écrivain de l'exil, offre une figure du sujet en mouvement, en recomposition constante, un écrivain en transit. C'est ainsi que dans *L'énigme du retour*, il se définit comme « un écrivain en transit, entre les langues, les lieux, les mémoires »[45]. Cette posture illustre la condition de l'élève haïtien contemporain : toujours à la croisée des mondes, entre créole et français, tradition et modernité.

Ainsi, de Lapassade à Laferrière, une même ligne de force se dessine, c'est-à-dire celle d'une éducation pensée comme une traversée. Loin de chercher à stabiliser le sujet, cette « pédagogie du transit » vise à l'accompagner dans ses passages, ses tremblements, ses recompositions. De là découle ces questionnements : Comment penser une pédagogie du transit dans le contexte haïtien, où le sujet, (traversé par l'exil, la douleur et la recomposition), ne peut être appréhendé comme entité stable ? Quels cadres théoriques et pratiques peuvent permettre à l'éducation d'accompagner le mouvement sans le réduire ?

L'éducation en Haïti ne peut être émancipatrice qu'à condition de reconnaître l'instabilité comme ressource pédagogique. La deuxième est la suivante : Le tremblement, loin d'être obstacle, constitue une méthode pour une pédagogie dialogique et située. La troisième est : La pédagogie du transit ouvre un horizon de dignité en réconciliant savoirs populaires, mémoire coloniale et pratiques créoles.

Ce travail intègre des références dans des champs de la philosophie et des sciences de l'éducation, à la fois européennes et haïtiennes, proposant une confrontation originale de ces perspectives, prometteuse pour une réflexion sur les enjeux de la pédagogie émancipatrice en Haïti. L'approche pédagogique de l' « être en transit » permettrait de mieux saisir comment des pratiques pédagogiques alternatives, et « nouvelle », peuvent se mettre en œuvre dans des contextes et des terrains de la précarité extrême, dans un contexte historique et politique où, l'instabilité des institutions semble être devenues la règle et comment le signe d'une condition humaine particulière. C'est un travail prometteur en termes de réflexion et de problématisation interculturel dans le champ des sciences de l'éducation qui a déjà donné lieu à des discussions publiques importantes en Haïti.

---

[45] Dany Laferrière, L'énigme du retour, Montréal, Boréal, 2009, p. 14.

3. Démarche méthodologique : de la méthodologie en tension : terrain, transit et implication

La méthodologie adoptée dans ce travail est résolument qualitative, narrative et réflexive. Elle repose sur des entretiens non-directifs, des récits de vie, des observations participantes et la collecte de fragments de terrain. Ces matériaux ne sont pas traités comme des données à objectiver, mais comme des voix, des gestes, des silences qui portent la mémoire vive du transit éducatif haïtien. La posture du chercheur est ici centrale : impliqué, affecté, en transit lui-même, il ne se tient pas à distance du terrain, mais l'habite, le traverse, le questionne. Cette implication n'est pas un biais, mais une ressource épistémologique, qui permet de penser une éthique de la recherche fondée sur la présence, la vulnérabilité et la lucidité.

La démarche méthodologique s'inspire des travaux de Paulo Freire, Bell Hooks, Édouard Glissant et Jean-Claude Charles, en valorisant les formes polyphoniques, les récits fragmentés, les tremblements du réel. Il ne s'agit pas de produire un savoir totalisant, mais de faire émerger des brèches, des ouvertures, des moments de sens dans le chaos. La recherche devient ainsi un acte de création, une manière de rendre justice à des existences souvent invisibilisées, et de penser l'éducation comme une pratique située, fragile, mais potentiellement émancipatrice.

Appréhender le transit chez les Haïtiens qui ont migré aux États-Unis, pour comprendre les mécanismes à l'œuvre tout au long du processus de transit. Ce qui nous a amené à dresser les caractéristiques de ce phénomène en prenant en compte le nouveau programme du président Américain Joe Biden "Humanitarian parole" de janvier 2023, dont le but est de faciliter la migration des Haïtiens vers les États-Unis.

a) Présentation du corpus de recherche

Le corpus de cette recherche repose sur une enquête de terrain menée entre 2020 et 2021, dans plusieurs établissements scolaires situés en milieu urbain de Jacmel et dans certains villages environnants : Marigot, Meyer, les Orangers de Jacmel, Les Cayes-Jacmel, La Montagne de Jacmel, Vallée de Jacmel, etc. Ce choix géographique vise à rendre compte de la diversité des contextes éducatifs, des écarts d'infrastructure et des formes différenciées de transit scolaire observées entre zones urbaines et rurales.

Ce premier ancrage territorial permet d'inscrire la recherche dans une perspective contextualisée, attentive aux singularités régionales du système éducatif haïtien. Il s'agit d'observer comment les contraintes locales, (économiques, matérielles et linguistiques), façonnent les pratiques pédagogiques et les rapports à l'école.

Au total, 32 entretiens non directifs ont été réalisés auprès d'acteurs éducatifs aux profils variés : 15 enseignants, dont plusieurs en situation de précarité ou de double emploi ; 7 directeurs d'établissement, confrontés à des défis de gestion, de sécurité et de légitimité ; 8 élèves âgés de 14 à 19 ans, issus majoritairement de milieux populaires, souvent en situation de décrochage ou de mobilité scolaire ; 2 inspecteurs d'école ou responsables institutionnels, interrogés sur les politiques éducatives et les logiques de pilotage ; ainsi que quelques parents d'élèves.

Cette diversité d'acteurs constitue une richesse méthodologique, car elle permet une lecture plurielle du phénomène étudié. En croisant les points de vue institutionnels, pédagogiques et expérientiels, la recherche met en lumière les tensions structurelles qui traversent le champ éducatif haïtien (Freire, 1974 ; Charlot, 1997).

b) Méthode par questionnaire :

Pour compléter cette approche nous réalisé un questionnaire dûment rempli par nos enquêtés. Ce qui nous a permis d'avoir certaines informations supplémentaires sur les chefs d'établissement et les instituteurs interviewés. Ce questionnaire a nécessité au préalable la réalisation d'une synthèse des différentes études menées sur l'émancipation dans les milieux scolaires que ce soit dans les pays de la Caraïbe dont Haïti. L'ensemble de ces recherches nous a servi à dresser un bilan des avancées, nous permettant de mieux cerner les enjeux actuels sur ce sujet. À partir de cette synthèse, nous avons réalisé ce questionnaire qui prend en compte les particularités de la culture haïtienne en présentant des questions inédites sur le sujet.

Nous avons voulu, également tirer profit en Haïti de ce qui est mis en œuvre en termes de réflexions critiques sur cette situation des gens qui enseignent en Haïti, sont conscients. C'est difficile d'ignorer que le système éducatif haïtien est inégalitaire, maintenant il y a sans doute, une réflexion, des manières de faire, des alternatives, donc, nous avons remodifié notre guide d'entretien. Car, ce que nous voulons déployer, à partir de nos entretiens libres, c'est d'élargir l'espace de prise de paroles des enseignants enquêtés afin qu'ils nous disent quel genre de pédagogie qu'ils appliquent au quotidien, c'est-à-dire, quels sont leurs stratégies,

leurs gestes et leurs mots ordinaires qui laissent transparaître quelque chose qui irait à l'encontre ou en faveur d'une pédagogie émancipatrice.

- ***Tableau 1 : Présentation du corpus de recherche : Vers une pédagogie du transit en Haïti***

Période de l'enquête 2020 – 2021

Éléments	**Description**
Lieux d'enquête	Milieu urbain de Jacmel et zones rurales environnantes : Marigot, Meyer, les Orangers de Jacmel, Les Cayes-Jacmel, La Montagne de Jacmel, Vallée de Jacmel
Objectif du choix géographique	Représenter la diversité des contextes éducatifs, les écarts d'infrastructures et les formes différenciées de transit scolaire.
Type de recherche	Enquête qualitative de terrain à visée compréhensive et interprétative / Questionnaire
Méthodes de collecte de données	- Entretiens non directifs (n = 32) - Observations participantes (classes, cours d'école, réunions pédagogiques, espaces publics) - Collecte de récits de vie, fragments de parole et scènes de terrain.
Répartition des entretiens	- 15 enseignants (dont plusieurs en situation précaire ou à double emploi) - 7 directeurs d'établissement (gestion, sécurité, légitimité) - 8 élèves (14-19 ans, milieux populaires, situations de décrochage ou de mobilité scolaire) - 2 inspecteurs / responsables institutionnels (politiques éducatives et pilotage) - Quelques parents d'élèves.
Nombre total d'entretiens	32 entretiens individuels non directifs.
Dispositif complémentaire	Observations participantes et immersion dans la vie scolaire et communautaire.
Traitement des données	Transcription, anonymisation et analyse narrative et thématique, centrée sur les discontinuités, les silences, les gestes et les brèches.
Finalité du corpus	Produire une compréhension située du *transit éducatif* haïtien, dans sa complexité, sa fragilité et sa dimension de résistance.
Nature du corpus	Qualitatif, non représentatif statistiquement, mais à forte profondeur empirique et herméneutique.

Nous tenons à préciser que sur le terrain, nous avons rencontré quelques difficultés. En effet, certains enseignants, par exemple, nous ont accordé très peu de temps, aussi bien pour réaliser nos observations directes dans leur établissement, que les entretiens libres. D'autres ont tenté de nous éviter pour ne pas avoir à répondre à nos questions. Dans ce cas de figure, nous avons fait preuve de persévérance et de persuasion pour expliquer à ces instituteurs et aux directeurs d'établissement l'utilité de notre démarche.

Les entretiens ont été complétés par des observations participantes menées dans différents espaces de la vie scolaire : salles de classe, cours d'école, réunions pédagogiques, mais aussi lieux informels tels que les rues, marchés et transports publics. À ces observations s'ajoute la collecte de récits de vie, de fragments de parole et de scènes de terrain. L'ensemble des matériaux a été retranscrit, anonymisé et analysé selon une approche narrative et thématique, mettant en valeur les discontinuités, les silences, les gestes et les brèches du discours. Cette méthodologie s'inscrit dans une démarche qualitative inspirée des approches compréhensives (Weber, 1922 ; Demazière & Dubar, 1997), où le sens est reconstruit à partir des expériences vécues et des récits singuliers.

Ce corpus ne prétend pas à l'exhaustivité statistique, mais à une épaisseur qualitative. Il donne à entendre les voix multiples du « transit éducatif » haïtien, dans leur complexité, leur fragilité et leur puissance. Il constitue ainsi le socle empirique à partir duquel s'élabore une réflexion philosophique et pédagogique sur l'éducation en contexte de crise, et sur la possibilité d'une pédagogie ancrée dans les réalités mouvantes du pays.

En ce sens, le corpus ne vise pas à produire une représentation homogène du système scolaire, mais à saisir les logiques de résistance, de contournement et d'inventivité qui en constituent la vitalité. Il ouvre la voie à une lecture freirienne renouvelée du rapport entre éducation, subjectivité et émancipation (Fanon, 1952 ; Berrouët-Oriol, 2011).

La méthodologie que j'ai adoptée dans cette recherche, ne repose pas sur une simple collecte de données. Elle est le fruit d'un engagement, d'un déplacement, d'un tremblement. Elle s'est construite dans l'instabilité, au rythme des « allers-retours » entre terrain et réflexion, entre écoute et vertige. Car il ne s'agissait pas uniquement d'interroger l'école haïtienne, mais de comprendre ce que cette école révèle de ses élèves, de ses enseignants, et de moi-même également, en tant que chercheur. Il s'agit de réaliser une enquête sur les méthodes d'enseignement mises en place dans les établissements primaires de la région de

Jacmel. Mon enquête concerne le corps enseignant et les directeurs d'établissement primaire. Les personnes enquêtées doivent être en fonction depuis au moins un an.

Deux méthodes principales ont guidé mon enquête : D'abord, les entretiens libres, menés auprès de cinq directeurs d'établissement et de cinq enseignants dans des écoles primaires de Jacmel, auprès des élèves et quelques parents d'élèves. Ensuite, l'observation participante, dans ces mêmes écoles, m'a permis de vivre le quotidien scolaire, d'en capter les gestes, les silences, les improvisations. J'ai réalisé également, un questionnaire qui m'a aidé à constituer une base de données pour la réalisation de cette thèse.

L'école haïtienne fonctionne aujourd'hui comme un vecteur d'accélération, mais pas tout à fait dans le sens que Bourdieu donnait à la notion de « reproduction[46] ». Chez Bourdieu, la reproduction sociale s'opère dans un environnement relativement stable, où les mobilités sont limitées à certaines classes. En Haïti, on retrouve certes une forme de stabilité, mais elle demeure provisoire et fragile. Penser « l'être haïtien » est d'ailleurs difficile, tant les fractures de classe et les inégalités traversent la société.

Dans ce contexte, l'école ne parvient plus à remplir ses fonctions premières, celles de former des citoyens et d'assurer une entrée dans la vie sociale et politique. Elle est devenue un système éducatif à plusieurs vitesses, accentuant les écarts plutôt que de les réduire. La crise, devenue constitutive du rapport au monde, empêche véritablement l'accès à un territoire stable : on reste dans une logique de centre et de périphérie, sans point d'ancrage. C'est là que la notion de « transit » prend tout son sens, en contraste avec celle de « transition ».

La transition, telle qu'on la conçoit habituellement, (transition écologique, transition professionnelle), suppose un horizon, une direction, un "après" identifiable. Le transit, au contraire, renvoie à une expérience d'attente indéfinie, comme dans un aéroport, où le passager demeure en suspens, sans jamais embarquer. L'école haïtienne, loin d'être un lieu de passage vers la citoyenneté, apparaît ainsi comme un espace de transit perpétuel, où l'entrée dans la vie reste sans cesse différée.

Cette expérience haïtienne du transit, marquée par l'instabilité, la fragmentation et l'attente sans horizon, invite à interroger les cadres théoriques classiques mobilisés pour

---

[46] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement (Paris : Éditions de Minuit, 1970).

penser les parcours éducatifs et les tournants de vie. À ce titre, la notion de « transition[47]» telle que développée par Francis Lesourd, offre un point de comparaison éclairant. Si Lesourd envisage la transition comme une rupture suivie d'un processus de recomposition identitaire, orienté vers une nouvelle forme de stabilité[48], le transit haïtien semble défier cette linéarité. C'est dans cet écart, (entre la transition comme passage structurant et le transit comme errance suspendue), que se joue une reconfiguration profonde du rapport à l'éducation, à la citoyenneté et à l'existence elle-même.

Ainsi, ma méthodologie est devenue une pédagogie du tremblement. Elle ne cherche pas à stabiliser, mais à comprendre comment le savoir surgit dans l'instabilité. Elle assume une posture réflexive, où le chercheur est affecté, déplacé, transformé par ce qu'il observe. Elle interroge aussi mes propres fuites, mes propres transits intérieurs. Car en Haïti, tout le monde fuit, mais tous les transits ne se valent pas. Certains échouent, d'autres inventent. Et c'est là que le système éducatif haïtien agit comme catalyseur. S'il ne reproduit pas simplement les inégalités, (comme le décrit Bourdieu), il les exacerbe dans un contexte de crise permanente, où la stabilité est une illusion.

Dans ce lieu de transit qu'est Haïti, l'émancipation ne peut être pensée comme un aboutissement, mais comme un mouvement, une tension, une quête. Et c'est cette quête que j'ai voulu suivre, non pour la résoudre, mais pour l'habiter. Car la vie, peut-être, n'est pas une fuite en avant, mais une éducation par soi et pour soi.

Cette recherche s'appuie sur une approche qualitative, mêlant entretiens semi-directifs, immersion de terrain, analyse réflexive et écriture incarnée. Elle mobilise des outils issus de la recherche-action, de l'ethnographie critique et de la philosophie de l'éducation. Elle se veut à la fois rigoureuse et engagée, en dialogue constant avec les acteurs du terrain, les textes théoriques, et les expériences vécues. Ainsi, notre démarche méthodologique s'écarte des sentiers balisés. Elle repose sur une immersion dans un terrain instable, un aller-retour constant entre idéal théorique et vécu empirique, et une implication réflexive du chercheur. Elle ne s'appuie pas sur une méthodologie préétablie, mais sur une rupture née du terrain même. Ainsi, le concept de « transit » ne surgit comme une nécessité épistémologique née d'un choc du terrain.

---

[47] Francis Lesourd (2008), *L'Homme en transition. Éducation et tournants de vie*, Paris : Economica Anthropos,
[48] Idem

Ce transit marque une rupture méthodologique profonde. Celle qui oblige à abandonner les protocoles linéaires, les modèles importés, les grilles d'analyse figées, pour penser à partir de l'instabilité, du tremblement, du fragment. Ce que d'ailleurs, illustre bien le témoignage d'une enseignante dans une école de fortune à Mabriole, localité située non loin de Jacmel : « Ici, on ne suit pas le programme, on suit les enfants » (Entretien, mars 2020).

Ce renversement méthodologique, (suivre les enfants plutôt que le programme), illustre la nécessité d'une posture mobile, d'une écoute en mouvement. En d'autres termes, le terrain ne se laisse pas stabiliser, mais il appelle une méthode souple, une écriture disjointe, bref, une pensée en transit. En effet, peut-on réellement concevoir une méthode qui ne cherche pas à maîtriser le réel, mais à l'habiter dans son incertitude ? Le passage, (ce lieu instable, discontinu, parfois douloureux), peut-il alors devenir « espace de savoir », c'est-à-dire une forme de pensée, une éthique du tremblement ? Enfin, et si penser dans l'écart, c'était déjà résister à l'assignation ; c'était ouvrir une brèche dans les logiques de clôture ?

Cette rupture méthodologique transforme la posture du chercheur. Car, il n'est plus question pour lui de se tient pas à distance. Au contraire, le chercheur est déplacé, affecté, mis en tension. Lors d'un entretien avec une directrice d'école, à Cap-Rouge, (une localité située dans les hauteurs de Jacmel), celle-ci me demande : « Vous aussi, vous avez peut-être dû fuir quelque chose pour venir jusqu'ici ici nous interviewer ? » (Entretien, mars 2020).

Cette question, inattendue, me renvoie à ma propre personne. C'est-à-dire, le chercheur devient un corps traversé, un témoin incarné du lien entre émancipation rêvée et pédagogie vécue. Il ne peut rester extérieur. Il est impliqué, vulnérable, et en quête. En ce sens, Freire affirme : « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde »[49]. Cette phrase prend tout son sens dans un contexte où le monde lui-même est en fuite. Le chercheur s'éduque avec les autres, dans le tremblement du terrain. En effet, peut-on réellement penser une méthode qui ne cherche pas à capturer le réel, mais à l'accompagner dans son tremblement ? Si le savoir ne se donne plus dans la stabilité, mais dans l'éclat, la discontinuité, la polyphonie, alors la méthode ne peut être linéaire ni close, le fragment, le détour, le passage, peuvent-ils devenir des formes légitimes de connaissance ? Et si la lucidité du chercheur ne venait pas de sa maîtrise, mais de

[49] Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et Révolution*. Paris : Éditions Maspero, p. 89.

sa capacité à être traversé ? Cette recherche ne s'écrit pas depuis un lieu stable. Elle s'écrit depuis le tremblement. S'agit-il alors, d'un terrain pas comme les autres ?

c) Un terrain pas comme les autres : méthode d'observation directe

Parallèlement aux entretiens libres, nous avons fait de l'observation directe au sein des cinq établissements scolaires situés dans la région de Jacmel. Ainsi, nous avons eu recours à cette méthode qui, selon le sociologue Henri Peretz, « […] permet seule d'être témoin de ces actes particuliers exécutés à l'occasion d'une interaction en face à face dans un contexte spécifique […] à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement ordinaire. Elle a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur. Celui-ci côtoie et étudie les personnes, assiste aux actes et aux gestes qui produisent leurs actions, écoute leurs échanges verbaux, inventorie les objets dont elles s'entourent, qu'elles échangent ou produisent. » (Peretz, 2004, p. 12 et p. 14)

Autrement dit, l'observateur se doit d'accomplir quatre tâches : la première renvoie à cette nécessité de s'adapter à l'environnement en étant parmi la population que l'on étudie, afin d'observer le comportement des individus, la deuxième consiste à observer les événements, la troisième à prendre des notes où à enregistrer et la dernière consiste à analyser les faits observés.

Cependant, le terrain du milieu scolaire de Jacmel que j'ai choisi pour cette recherche, va au-delà d'un simple espace d'observation. Il est un lieu de vie, de stratégies silencieuses, mais aussi de souffrance. Car, je suis parti en chercheur, avec la détermination première d'observer, au sein des pratiques pédagogiques traditionnelles, l'émergence possible de gestes ou d'attitudes s'apparentant à une pédagogie émancipatrice. En tant qu'enseignant haïtien, ayant exercé dans ce milieu avant mon arrivée en France, je me suis présenté comme collègue afin de ne pas susciter de méfiance. Cette posture m'a permis de nouer un dialogue avec les enseignants et les directeurs d'établissement, tout en observant leurs pratiques dans plusieurs écoles primaires de la région de Jacmel.

L'objectif était de confronter les discours pédagogiques aux gestes concrets, en assistant aux cours et en observant les interactions en dehors des activités scolaires. Toutefois, cette démarche s'est heurtée à plusieurs obstacles : manque de disponibilité des enseignants,

réticence à participer aux entretiens, ce qui a rendu l'accomplissement des tâches plus ardu. Ces difficultés ne sont pas seulement logistiques. Elles traduisent une forme de transit généralisé dans le quotidien haïtien, où l'instabilité pousse à l'évitement plutôt qu'à l'affrontement du réel. D'où l'intitulé, « un terrain pas comme les autres ».

Ce « terrain » est traversé par une instabilité, à la fois sociale, politique, linguistique, voire affective. Ce n'est pas un espace balisé, mais un lieu de transit. Ici, le chercheur ne peut pas s'installer, il doit apprendre à marcher avec le sol qui vacille. Comme quoi, il faut « accompagner le mouvement », pas le figer. Ce terrain ne se donne pas, il se traverse. Il ne s'observe pas de loin, il s'éprouve.

C'est un terrain qui engage le corps, la voix, la vulnérabilité. Car, je ne fais pas que recueillir des données, mais j'écoute des récits de fuite, de transit. Je partage des silences, j'improvise avec les enseignants sous les bâches, je traduis en créole pour que la parole circule. Ma posture n'est pas surplombante, elle est incarnée. Ce terrain me transforme autant que je le questionne. Bref, c'est un terrain où le chercheur devient témoin, parfois passeur, parfois tremblant lui-même aussi : Le transit devient-il alors méthode, (non pas au sens technique, mais au sens philosophique), c'est-à-dire, une manière d'habiter le réel, de l'incertitude, de penser dans l'écart, de frayer un passage, un lieu de savoir ?

Cette rupture méthodologique transforme ma recherche en traversée. Elle fait de moi, en tant que chercheur, un sujet traversé, vulnérable, mais en quête constante. Face à cette instabilité du terrain, mes outils classiques s'effritent. Je ne pouvais plus ainsi, qu'inventer des formats : entretiens en transit, notes discontinues, récits polyphoniques. Lors d'un entretien se déroulant sur le chemin de l'école avec une élève, elle me dit, entre les flaques et les rires : « L'école, c'est quand on marche ensemble. » (Entretien, mars 2020). Ce moment, à la fois banal et profond, devient lieu d'échange et de savoir. L'entretien n'était plus un protocole, mais une traversée partagée. N'est-ce pas d'ailleurs en ce sens que Lapassade affirme : « L'homme n'entre pas une fois et définitivement […] dans un statut fixé et stabilisé » ?[50]

La recherche elle-même devient une série d'« entrées dans la vie », de passages constants et de recompositions. Elle ne vise pas l'objectivité froide, mais la lucidité située. Ainsi, le chaos pourrait-il devenir autre chose qu'un obstacle à la pensée ? Dans quelle

[50] Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Les Éditions de minuit, Paris, p. 14.

mesure faire du fragment non pas un manque, mais un lieu de recomposition ? Et si l'errance, loin d'être une déviation méthodologique, devenait une éthique du chercheur, une manière d'habiter le réel sans le dominer, de penser sans clore, d'écouter sans réduire ? Penser le transit comme rupture, serait-ce alors reconnaître que la connaissance peut naître aussi de l'errance, du tremblement, et de l'inachevé ?

Ainsi, la méthodologie de notre recherche, ne cherchait pas à maîtriser le terrain, mais à l'accompagner. Elle faisait du « tremblement » une condition de lucidité. Lors d'un entretien, dans une école à Jacmel, un enseignant me dit : « Ici, on ne sait jamais si demain il y aura classe. Mais on vient quand même. » (Entretien, mars 2020). Ce geste, c'est-à-dire venir dispenser son cours, malgré l'incertitude, devient une forme de résistance. Il appelle une « pédagogie du tremblement », c'est-à-dire, une pratique où le savoir ne s'impose pas, mais se négocie. Ce geste trouve donc écho dans cette affirmation de Glissant : « Le tremblement est notre manière de penser le monde sans l'arrêter »[51].

Cette pensée du tremblement de Glissant (c'est-à-dire ne pas figer mais accompagner ; ne pas stabiliser mais écouter ; ne pas clore mais traverser), a guidé toute ma démarche ; et le « transit » devient ainsi le fil conducteur de ma recherche. Il devient désormais : condition du terrain, ma posture en tant que chercheur et paradigme éducatif. Ce transit a donc transformé ma méthodologie en traversée, ma posture en implication, ainsi que mon terrain d'enquête en lieu de recomposition.

En d'autres termes, faudrait-il admettre que penser le transit comme forme de « rupture méthodologique » (dans le sens de Bachelard), c'est reconnaître que l'instabilité n'est plus un obstacle à la recherche, mais une condition de lucidité. C'est faire du chaos un lieu d'élaboration, du fragment un lieu de recomposition, et de l'errance une forme d'éthique. Faudrait-il discerner au cœur même de ces conditions d'instabilité, la possibilités d'une rupture. En effet dans le sens de Bachelard, la rupture pourrait se définir comme étant le positionnement d'un événement entre un avant et un après, mais qui débouche sur du nouveau. En qui de telles approches méthodologiques seraient susceptibles d'ouvrir des perspectives vers une nouvelle lectures de la condition haïtienne, trop souvent interprétée comme conséquence d'un malheureux destin ?

---

[51] Édouard Glissant, *Traité du Tout-Monde*, Paris, Gallimard, 1997, p. 31.

Mais le transit haïtien tel qu'il est décrit dans ce travail de recherche va au-delà d'un déplacement physique. Il devient ainsi, un déplacement existentiel ; une rupture entre idéalisation et expérience. Il repose sur un aller-retour transhistorique, social et politique, qui complexifie la posture du chercheur que je suis. Car, en Haïti, le transit est omniprésent : « tout le monde fuit ! Par conséquent, le chercheur, traversé par cette réalité, ne peut rester extérieur : il devient lui-même sujet en transit, c'est-à-dire en quête d'ancrage.

- **<u>Quelques images du terrain extraites de notre d'enquête :</u>**

Les entretiens menés avec les enseignants, les élèves, les parents et les directeurs ont révélé une réalité beaucoup plus complexe que prévue. Il s'agit d'une réalité marquée par la fuite, la peur, et le tremblement. En d'autres termes, ce qui fait problème, ce n'est pas seulement l'absence de moyens ou la rigidité des programmes scolaires. Ce qui fait problème, c'est la manière dont les acteurs éducatifs eux-mêmes vivent leur propre rapport à l'éducation comme une traversée, parfois douloureuse, parfois stratégique. Au cours d'un entretien, un directeur d'école m'a confié : « Ici, on fait ce qu'on peut. On sait que le programme ne correspond pas à la réalité des enfants, mais on n'a pas le choix » (Entretien, mars 2020).

Ce témoignage, loin d'être anodin, révèle une tension entre la norme imposée et un certain nombre de transits, c'est-à-dire, des pratiques de contournement qu'ils sont amenés à effectuer dans l'exercice de leur fonction. D'autre part, une enseignante m'a expliqué qu'elle « saute certaines leçons » pour « laisser les enfants respirer », car « trop de choses ne font pas sens pour eux » (Entretien, mars 2020). Ces gestes, discrets mais significatifs, incarnent une forme de résistance silencieuse, une pédagogie de l'écart.

Du côté des élèves, plusieurs ont exprimé leur malaise face à une école vécue comme étrangère à leur quotidien. L'un d'eux m'a témoigné : « Moi, je veux apprendre à planter, pas à réciter des choses que je ne comprends pas » (Entretien, mars 2020). Ce témoignage met en lumière le décalage entre les savoirs scolaires et les savoirs vécus, entre l'école et la vie. Il rappelle les critiques de Ivan Illich sur la scolarisation comme institution aliénante, lorsqu'il affirme : « L'école est l'outil principal de la production de la dépendance institutionnalisée » (Illich, 1971, p. 15).

Enfin, les parents rencontrés ont souvent exprimé une ambivalence. Ils veulent que leurs enfants réussissent, mais ils doutent de la capacité de l'école à les préparer à affronter la réalité haïtienne. L'un d'eux m'a dit : « L'école, c'est bien, mais est-ce que ça va vraiment les

aider à ne pas fuir ? » (Entretien, mars 2020). En Haïti, cette histoire est marquée par le transit, par la précarité, par l'urgence. L'école devient alors un lieu de bricolage, de résilience, mais aussi de reproduction des inégalités.

En Haïti, le temps scolaire est fréquemment interrompu par des grèves, des blocages ou des mouvements de protestation. Il suffit parfois qu'une seule personne bloque l'entrée d'un établissement scolaire pour exprimer son désaccord avec une décision gouvernementale. Les écoles deviennent alors des boucs émissaires, pris dans les tensions politiques. Cette situation laisse les parents démunis, incapables de répondre aux interrogations de leurs enfants. Ce que d'ailleurs, témoigne un parent d'élève : « Papa, pourquoi ne puis-je pas aller à l'école aujourd'hui ? » (Entretien, mars 2020).

Ce type de perturbation révèle une forme de transit imposé : l'élève est déplacé hors de son espace d'apprentissage, sans explication, sans médiation. Il est pris dans un flux de décisions politiques qui le dépassent. Cette situation forcée, crée une désorientation infantile, une rupture dans le rythme scolaire, qui affecte la construction du sens et de la stabilité. Cette désorientation se double d'une fracture structurelle.

Nous avons interviewé une mère de famille (que nous appelons Dieudonne). Elle nous raconte ses astuces pour inscrire sa fille dans une école congréganiste très réputée de son village. Confrontée à des critères d'âge, mais surtout en raison de son statut social excluant, elle falsifie l'acte de naissance de sa fille. Elle la rajeunit d'un an et la déclare orpheline de père. Cependant, l'enfant doit passer les examens officiels. La mère craint que sa supercherie soit découverte. Elle se présente à la directrice, invoquant une histoire de séparation conjugale et la perte des pièces d'identité de sa fille. Le conseil scolaire envisage l'expulsion immédiate de l'enfant. Mais face aux excellents résultats qu'elle a toujours obtenus, (gardant depuis son arrivée, la tête de sa classe), à la discipline irréprochable de l'élève, il accorde une seconde chance (Extrait d'enquête de terrain, mars 2020).

Cette scène met en lumière les stratégies de contournement que les familles haïtiennes déploient pour accéder à l'éducation dans un système marqué par l'exclusion. Il ne s'agit pas ici d'une transgression contre l'ordre scolaire en tant que tel, mais contre un ordre social qui verrouille les seuils d'« entrée dans la vie ». L'instabilité du statut civil devient alors un levier d'émancipation, (non pas choisi, mais bricolé), au prix d'un mensonge nécessaire. Ce geste interroge la frontière entre ruse et résistance, et révèle comment l'inachèvement des structures

officielles pousse les individus à « marronner », à inventer des trajectoires parallèles, souvent silencieuses, pour accéder au savoir.

Le geste de Dieudonne, pour ouvrir à sa fille, les portes d'une école prestigieuse, peut être lu à travers les concepts de Lapassade, notamment celui de « transgression comme passage hors des normes instituées » (Lapassade, 1963). Mais il résonne aussi avec la pensée de Jean-Claude Charles, pour qui la « fuite constitue une stratégie existentielle » dans les sociétés postcoloniales. Fuir non pour disparaître, mais pour exister autrement. Non parce qu'on a peur, mais pour mieux bondir après coup. De cette réflexion découlent ces questionnements : Qu'est-ce qu'un seuil, lorsqu'il n'est pas donné mais inventé ? Peut-on penser « l'entrée dans la vie » (dans le sens de Lapassade), non comme un droit garanti, mais comme une négociation fragile, une traversée risquée, une invention de soi dans les interstices du social ?

En effet, si Dieudonne ne triche pas, c'est qu'elle refuse l'assignation. Elle ne franchit pas un seuil institutionnel, mais elle le crée. Ce geste interroge la légitimité des frontières. La violence des identités figées, et la possibilité d'habiter l'instabilité sans s'y perdre. Mais qui décide des seuils de la vie ? Qui les garde ? Et que devient le sujet qui ne les franchit pas, mais les détourne ? Peut-on imaginer une poétique du passage comme forme de résistance, où le transit n'est plus une errance mais une manière de dire : « je suis là, même si je ne suis pas attendu ? » Une scène, mais cette fois-ci qui révèle une tension vive entre la norme scolaire et l'expérience vécue :

Autre scène que j'ai assisté lors d'une observation participante : une maîtresse donnait à sa classe de première année d'effectuer un exercice de coloriage : l'enseignante demande aux petites filles de colorier des bananes. Alors que la norme attend du jaune ou du vert. Une petite fille colorie sa banane en noir. L'enseignante lui demande de recommencer, mais l'enfant résiste et dit : « Les bananes de ma maison sont comme ça, elles sont pourries » (Extrait d'enquête de terrain, mars 2020).

D'une part, en coloriant sa banane en noir, l'enfant introduit dans l'espace pédagogique une vérité intime, une réalité domestique que le programme ignore. D'autre part, l'enseignante, en imposant une représentation standardisée, risque d'étouffer cette parole singulière, réduisant l'élève à une conformité qui nie son monde propre. Cette scène invite à interroger les limites de la transgression dans un système éducatif qui valorise l'alignement

plutôt que l'écart. Elle ouvre la voie à une pédagogie de la brèche, où l'élève peut faire entrer le réel dans l'espace symbolique de la classe, et où l'instabilité devient non pas une entrave, mais possibilité.

La résistance de l'enfant, qui refuse de recolorier sa banane pour se conformer au modèle attendu, incarne une affirmation de subjectivité située. Ce geste peut être lu à travers Édouard Glissant, qui défend le droit à l'opacité et à la différence irréductible : l'enfant ne veut pas être transparente à l'ordre scolaire, elle exige que son vécu soit reconnu. On retrouve également chez Paulo Freire l'idée que l'éducation doit partir de la réalité des apprenants, et non leur imposer des représentations extérieures. Cette scène interroge la capacité de l'école à accueillir la pluralité des mondes vécus, et à faire de l'instabilité sociale un levier de reconnaissance, plutôt qu'un vecteur d'effacement.

Ces trois scènes, (celle de l'enseignant qui trace un cercle avec sa ceinture, celle de Dieudonne qui falsifie un acte de naissance, et celle de l'enfant qui refuse de recolorier sa banane), dessinent les contours d'une pédagogie en tension, prise dans une instabilité chronique qui ne libère plus, mais contraint. Elles témoignent d'une réalité haïtienne où l'école, loin d'être un espace d'émancipation garanti, devient un lieu de bricolage, de résistance silencieuse, et parfois de ruse désespérée.

Ce travail n'est pas seulement une analyse conceptuelle, mais surtout une traversée. Une traversée de scènes, de voix, de gestes qui disent l'urgence d'enseigner, d'apprendre, de transmettre ; même dans le manque, même dans la peur. En Haïti, l'instabilité n'est pas une abstraction : elle est vécue, incorporée, contournée, parfois transformée. Ces récits m'ont appris que l'instabilité peut enfermer, oui, mais qu'elle peut aussi être habitée, détournée, réinventée.

Cette tension entre enfermement et réinvention m'a conduit à mobiliser les pensées de Lapassade, Glissant, Freire et Charles, non pour plaquer des grilles de lecture, mais pour ouvrir des dialogues. Ces penseurs m'ont offert des mots pour dire ce que je vois, ce que j'entends, ce que je ressens sur le terrain. Mais c'est le terrain lui-même, les enseignants, les enfants, les parents, qui m'ont appris à penser autrement : à penser depuis la brèche, depuis le tremblement, depuis l'inachèvement.

Ainsi, cette partie du travail se veut une tentative pour reconnaître ces gestes minuscules mais puissants, ces résistances silencieuses, ces pédagogies improvisées. Elle est aussi une

invitation à décoloniser nos outils, à écouter les savoirs qui naissent dans l'instable, à faire de l'éducation non pas un lieu de reproduction, mais un espace de création. Car entrer dans la vie, ici, ce n'est pas franchir un seuil balisé : c'est inventer le seuil lui-même.

Ces exemples concrets montrent que le terrain n'est pas un simple décor. Il est un espace de tensions, de contradictions, de révélations. Ce que le terrain révèle surtout, c'est une dynamique de fuite, un comportement de provisoire que l'on peut qualifier de « transit ». Ce transit attire l'attention du chercheur, car il permet de poser les jalons du questionnement central de cette thèse : comment penser une pédagogie émancipatrice dans un contexte où l'éducation elle-même est traversée par la fuite, la douleur et le transit ?

- **Quelques contraintes structurelles du terrain scolaire :**

Dans un pays marqué par la pauvreté, la violence, les catastrophes naturelles et l'instabilité politique, toute entreprise éducative devient précaire. Aborder la question de l'éducation émancipatrice en Haïti est donc un acte de courage. Comme le souligne Paulo Freire, « l'éducation est un acte d'amour, donc un acte de courage (Freire, 1983). Cette phrase résonne particulièrement dans le contexte haïtien, où enseigner et apprendre relèvent souvent de la résistance.

Lors de mon arrivée sur le terrain en 2020, j'ai été confronté à une scène de chaos : des cadavres sur la route de Léogâne, le « Pays-Locked » (le blocage du pays par des bandes armées réclamant la démission et le départ immédiat du président de la République, Monsieur Jovenel Moïse), puis le confinement lié à la pandémie de Covid-19. Le président Jovenel finit par être assassiné en juillet 2021. Ce contexte a prolongé mon séjour à deux ans, dans un climat de tension, de peur et de paralysie. Dans ce cadre, le transit devient une stratégie de survie : On fuit. On se cache. On abandonne.

Ce climat de désastre aurait pu me pousser à changer de sujet de thèse ou à me tourner vers des problématiques françaises, comme tant d'autres collègues étudiants l'ont préféré : motivés au départ par des ambitions professionnelles ou pédagogiques, ont fini par abandonner leur projet initial, faute de moyens ou d'ancrage. Le transit, dans ce cas, prend juste forme d'évitement du réel, une suspension de l'engagement. Et, pourtant, c'est dans ce désastre même que peut émerger une pédagogie de résilience, fondée sur le bricolage et la créativité. Le transit devient alors une expérience entre douleur, peur et stratégie de contournement.

Le terrain révèle une réalité marquée par une fuite généralisée, mais aussi par des tentatives de réinvention. Giorgio Agamben parle d'un « état d'exception » devenu permanent, où la normalité est suspendue et la fuite devient une norme sociale (Agamben, 2003). Dans ce contexte, le transit n'est pas seulement une fuite en avant, mais une forme d'adaptation, parfois créative, parfois résignée. Cette ambivalence du transit se manifeste de manière aiguë dans le milieu scolaire haïtien, où les contraintes du terrain révèlent à la fois les limites et les potentialités de l'acte éducatif. Cette pédagogie fondée sur l'errance, appelle une relecture des pratiques éducatives haïtiennes à partir de leurs marges : là où l'école se bricole, là où le savoir se transmet dans l'urgence, là où la parole surgit dans la brèche.

Les entretiens menés sur le terrain ont mis en lumière les multiples contraintes qui entravent l'action éducative en Haïti : manque de ressources, réticence des enseignants, instabilité du calendrier scolaire, insécurité généralisée. Ces obstacles ne sont pas anecdotiques. Ils structurent le quotidien de l'école haïtienne et façonnent les pratiques pédagogiques. Comme le souligne Bernard Charlot, « le rapport au savoir est toujours pris dans une histoire personnelle et sociale » (Charlot, 1997, p. 88). L'éducation ne se déploie pas dans un vide, mais dans un tissu de tensions sociales, politiques et culturelles.

Face à cette réalité, la vision émancipatrice que je portais s'est heurtée à la résistance d'une pédagogie traditionnelle profondément enracinée dans les pratiques éducatives. Cette dernière se caractérise par une transmission verticale du savoir, une discipline rigide et une autorité incontestée de l'enseignant. Le Petit Larousse illustré définit le terme « traditionnel » comme ce qui repose sur les usages anciens et les pratiques courantes, soulignant ainsi le poids de l'héritage dans les structures éducatives (Larousse, 2022).

En Haïti, cette tradition prend une forme particulière, où des pratiques modernes viennent parfois se greffer à des méthodes archaïques, créant une hybridité pédagogique incohérente et peu favorable à l'émancipation des élèves. L'enfant y est souvent perçu comme porteur d'une nature mauvaise qu'il faut corriger, voire dresser. D'où le recours fréquent au châtiment corporel, pratique que nous développerons plus largement dans les chapitres suivants.

Cette violence éducative, loin d'être intrinsèque à la culture haïtienne, semble plutôt le produit d'une importation coloniale et religieuse. Elle s'inscrit dans une logique de contrôle moral et social, renforcée par des dogmes chrétiens et protestants évangéliques, largement

diffusés depuis les États-Unis et devenus une spécificité de l'Amérique latine contemporaine (Martin, 2016, p. 88). Cette configuration renforce les logiques autoritaires et affaiblit les débats pédagogiques. Bernard Charlot le souligne dans Éducation ou barbarie : « Le débat pédagogique s'est affaibli. On ne se pose plus la question de savoir si l'éducation doit former un sujet humain, mais seulement celle de l'adaptation au marché du travail » (Charlot, 2020, p. 17).

À l'inverse, Jean Casimir met en lumière l'existence d'un « espace paysan » qui, en marge de l'État et de l'école officielle, a su maintenir des formes de transmission communautaire et des savoirs endogènes. Pour lui, l'instabilité de l'État n'a pas empêché la stabilité de ces pratiques populaires, qui constituent une contre-pédagogie silencieuse, résistante à l'hégémonie scolaire importée (Casimir, 2020, p. 219).

Ces savoirs, (konbit, oralité, techniques agraires), bien que riches et fonctionnels, n'ont jamais été reconnus ni intégrés par l'école officielle, qui continue à valoriser exclusivement les références culturelles et linguistiques de l'élite urbaine. Cette marginalisation est renforcée par des politiques linguistiques qui, en érigeant le français en langue exclusive de l'enseignement, ont institutionnalisé une barrière culturelle et cognitive.

Cette configuration est à l'opposé de l'approche défendue par Paulo Freire, pour qui l'éducation doit être un processus dialogique, critique et émancipateur, permettant aux élèves de devenir sujets de leur propre histoire (Freire, 1974, p. 89). En Haïti, la tension entre cette vision émancipatrice et la réalité d'un système scolaire conservateur illustre la profondeur des obstacles à toute réforme éducative véritablement transformatrice.

L'indépendance d'Haïti, proclamée en 1804, n'a pas mis fin aux dynamiques de domination. Une recomposition sociale s'est opérée parmi les élites, (anciens libres de couleur, officiers noirs, grands propriétaires), reconduisant des hiérarchies fondées sur le capital culturel et linguistique. L'école s'est alors coulée dans ce moule, devenant une machine de reproduction sociale, où la culture de l'élite, ses diplômes et le français comme sa langue, ont été érigés en normes exclusives.

En définitif, comme le décrit Roger Cousinet, la pédagogie traditionnelle se révèle comme une approche autoritaire fondée sur une transmission verticale du savoir, où l'enfant est perçu comme un adulte en devenir, soumis à une discipline rigide (Cousinet, 1950, p. 18). Dans le contexte haïtien, cette pédagogie s'articule à une domination linguistique. Le système

scolaire haïtien est marqué par une tension structurelle entre deux langues : le français, langue de prestige et de pouvoir, imposée comme vecteur principal de l'enseignement, et le créole haïtien, langue maternelle de l'ensemble de la population, reléguée à un rôle secondaire. Ce choix institutionnel, historiquement ancré, perpétue les inégalités sociales et scolaires en excluant la majorité des élèves de l'accès réel au savoir. Ce que d'ailleurs, dénonce Pierre Bourdieu : lorsque « la langue légitime » est celle des dominants, son usage scolaire transforme les différences linguistiques en handicaps (Bourdieu, 1982, p. 45).

Ce constat est particulièrement pertinent en Haïti, où seulement 20 % de la population maîtrise le français, tandis que le créole est parlé par tous (Dejean, 2006, p. 22). Cette fracture linguistique engendre un décalage entre les contenus enseignés et les réalités des élèves, provoquant incompréhensions, décrochages précoces et sentiment d'infériorité. L'imposition du français comme langue unique d'enseignement risque de bloquer toute démarche dialogique, instaurant une dynamique verticale et excluante entre enseignants et élèves. Pierre Rabin souligne que l'école devient alors « un lieu d'humiliation linguistique » pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue dominante (Rabin, 2002, p. 63).

Les familles haïtiennes favorisées, souvent francophones, transmettent à leurs enfants un capital linguistique qui facilite leur réussite scolaire. Basil Bernstein montre que la langue est un marqueur social puissant, contribuant au maintien des inégalités (Bernstein, 1971, p. 45). Malgré les réformes amorcées depuis le XIXe siècle, le système scolaire haïtien reste enfermé dans un cadre élitiste et francophone, perpétuant les exclusions.

Face à ce constat, notre travail de thèse se propose de contribuer à une réflexion critique sur les conditions d'une refondation du système scolaire haïtien. Cette refondation suppose une rupture avec les logiques de domination et une ouverture vers une pédagogie décoloniale haïtienne. Il s'agit de reconnaître le créole comme langue d'enseignement légitime, d'intégrer les savoirs locaux et les arts rituels comme ressources cognitives, et de questionner les biais religieux et culturels inscrits dans les curricula. Notre démarche vise à mettre en dialogue les discours des acteurs éducatifs haïtiens avec les apports théoriques des auteurs critiques, afin d'analyser les tensions entre pédagogie traditionnelle et pédagogie émancipatrice. En interrogeant les pratiques, les représentations et les résistances, nous cherchons à identifier les leviers d'une transformation éducative fondée sur la justice sociale, la reconnaissance culturelle et la décolonisation des savoirs. Ce travail s'inscrit ainsi dans une perspective

engagée, où la recherche devient un outil de conscientisation et de mobilisation pour penser une école enracinée dans les réalités haïtiennes.

4. Vers une problématique générale : penser l'éducation en contexte de transit

Haïti traverse une crise multidimensionnelle, (économique, politique et sociale), dont les répercussions se font sentir jusque dans les fondations du système scolaire. Loin d'être un espace structurant vers l'émancipation, l'école haïtienne se présente aujourd'hui comme un lieu de désajustement, de fragmentation, voire de suspension. Cette situation s'inscrit dans un environnement marqué par l'instabilité politique, l'effondrement des institutions, la précarité économique et les violences systémiques. Il ne s'agit pas simplement d'un dysfonctionnement temporaire, mais d'une crise constitutive du rapport au monde et à l'éducation en Haïti.

Dans ce contexte, les cadres théoriques classiques de la « transition » peinent à rendre compte de la spécificité haïtienne. Francis Lesourd définit la transition comme un processus de rupture suivi d'une recomposition identitaire, orienté vers un « après » possible[52]. Or, le terrain haïtien révèle plutôt une expérience de « transit », c'est-à-dire un état d'errance permanente, d'attente sans destination, où l'« entrée dans la vie » sociale, politique ou professionnelle, (au sens de Georges Lapassade)[53], est sans cesse différée. Ce transit ne désigne pas un simple déplacement, mais une condition ontologique et épistémologique, marquée par le tremblement, selon la pensée d'Édouard Glissant[54].

Dans ce cadre mouvant, un questionnement fondamental émerge : comment penser une pédagogie de l'émancipation dans un contexte où l'éducation elle-même est traversée par l'instabilité, la précarité et la fuite ? Quels outils théoriques, méthodologiques et narratifs permettent de rendre compte de cette expérience du transit sans la réduire à une anomalie ou à une défaillance du système ? Et surtout, comment imaginer une éthique de la recherche qui ne surplombe pas cette réalité, mais qui s'y expose, s'y engage, et en épouse les formes fragmentées, polyphoniques, parfois chaotiques ?

---

[52] Lesourd, F. (2008). *L'Homme en Transition - Education et Tournants de Vie*. Paris : Economica.

[53] Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Éditions de minuit.

[54] Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation*. Paris : Gallimard, p. 23.

Ce questionnement traverse l'ensemble de notre démarche, jusqu'à faire émerger une tension fondatrice entre l'idéal d'une pédagogie émancipatrice inspirée de Paulo Freire et la confrontation au réel haïtien, marqué par la précarité et la fuite. Cette tension est aussi philosophique : elle interroge le rapport entre utopie et praxis, entre projet et vécu.

Le projet initial de cette recherche portait l'espoir d'une transformation éducative radicale, en rupture avec les logiques de domination héritées du passé colonial et postcolonial. Il s'agissait d'inscrire l'éducation dans une praxis émancipatrice, à l'image de la pensée freirienne : « L'éducation ne change pas le monde. L'éducation change les personnes. Et les personnes changent le monde » (Freire, 1983). Toutefois, le terrain haïtien a introduit une dissonance : instabilité chronique, diglossie, précarité extrême, scènes de fuite et de bricolage pédagogique ont mis en crise l'idéal freirien.

Ce choc entre le rêve émancipateur et le réel haïtien a provoqué une rupture méthodologique : il ne s'agit plus d'appliquer un modèle, mais de penser une pédagogie à partir du terrain. C'est ainsi qu'est né le concept de « pédagogie de l'être en transit », une approche qui prend en compte la condition mouvante, fragile mais lucide du sujet haïtien.

Dès lors, la problématique centrale de cette thèse peut se formuler ainsi : En quelle mesure peut-on proposer une pédagogie alternative en Haïti, qui serait une "pédagogie de l'être en transit" ? Pourquoi cette approche serait-elle pertinente dans un contexte marqué par la fuite, la fragmentation et la quête de sens ?

5. Nos hypothèses de recherche

Pour répondre à cette problématique, nous formulons cinq hypothèses principales, qui structurent notre réflexion :

La première hypothèse, renvoie à la pédagogie traditionnelle comme obstacle à l'émancipation. En effet, la pédagogie verticale et autoritaire, encore dominante dans les écoles haïtiennes, empêche l'émergence de pratiques éducatives dialogiques et inclusives, adaptées à la condition instable du pays.

La deuxième hypothèse, renvoie à l'école haïtienne comme espace de transit. Car l'école ne fonctionne plus comme un lieu de passage structuré vers la citoyenneté, mais comme un espace de transit perpétuel, marqué par l'attente sans horizon. Cette configuration entrave l'« entrée effective dans la vie » sociale et politique.

La troisième hypothèse renvoie la condition d'instabilité en Haïti comme condition éducative. En effet, l'instabilité, loin d'être un simple obstacle, constitue une condition structurante du rapport au savoir en Haïti. Elle peut devenir une ressource pédagogique, à condition d'être reconnue, nommée et intégrée dans les pratiques éducatives.

La quatrième hypothèse porte sur les limites du paradigme de « transition ». Car, les cadres théoriques classiques de la transition ne permettent pas de penser adéquatement les réalités haïtiennes. Le concept de « transit », plus proche de l'errance et du tremblement, offre une grille de lecture plus pertinente pour comprendre les parcours éducatifs en contexte de crise.

La cinquième et dernière hypothèse renvoie à la recherche comme acte éthique et narratif. Car, une méthodologie fondée sur la polyphonie, les récits fragmentés et l'implication du chercheur permet de rendre compte de la complexité du terrain haïtien. La recherche devient alors un acte éthique, une manière d'habiter le chaos sans le réduire, et de faire émerger des savoirs situés.

6. Division du travail : trois parties, chacune composée de trois chapitres

Le travail est structuré en trois parties, chacune composée de trois chapitres. Cette division permet de suivre le fil de la réflexion tout en respectant la logique du transit éducatif haïtien : chaque partie interroge, déplace et reformule les précédentes.

1) Première partie : Aux origines historiques du transit haïtien

Cette première partie de la thèse explore les fondements historiques du transit haïtien, en retraçant les dynamiques de déplacement, d'errance et de rupture qui ont marqué l'histoire de l'île depuis la conquête espagnole jusqu'à l'exploitation esclavagiste française. Le transit, loin d'être une notion contemporaine, s'impose dès les premiers contacts coloniaux comme une condition existentielle imposée aux peuples autochtones et aux populations africaines réduites en esclavage.

La conquête d'Hispaniola par les Espagnols inaugure une logique prédatrice, où l'île est perçue non comme un territoire à habiter, mais comme une étape provisoire vers l'enrichissement personnel. Ely Thélot souligne que pour les Conquérants espagnols, Ayiti-Hispaniola représentait « un lieu où l'on doit et l'on peut se permettre de tout exécuter de

manière précipitée, anarchique, sans se soucier de développer une vision à long terme. Peu importe la destruction de l'environnement, cette île est une étape, un marchepied » (Thélot, 2017)[55]. Hispaniola devient ainsi une terre de transit, un espace à exploiter avant de repartir vers l'Europe, où l'on aspire à vivre en aristocratie.

Cette logique se poursuit sous la domination française à Saint-Domingue, où le corps noir devient marchandise et où ni les maîtres ni les esclaves ne développent de sentiment d'appartenance au territoire. Thélot note que « maître et esclaves sont animés d'un commun dégoût de Saint-Domingue qui attise chez eux le désir de partir. Saint-Domingue répugne les colons pour ses carences de raffinements intellectuels, ses mœurs rustiques, sa surdose d'ennui, son manque de charme. Saint-Domingue révolte les esclaves par sa terreur permanente, sa banalisation de l'erreur, ses abus effrénés de l'arbitraire, ses dégénérescences morales et ses avilissements de l'humaine condition »[56].

Dans ce contexte, le marronnage, les révoltes et la révolution haïtienne elle-même peuvent être interprétés comme des figures d'un « transit radicalisé », des formes de fuite, de rupture et de reconfiguration identitaire face à un système oppressif. Le transit devient alors une réponse politique et existentielle à la violence coloniale.

Ce passé de déplacements contraints, de non-lieux et de refus d'ancrage semble avoir laissé une empreinte durable dans les imaginaires sociaux haïtiens. Il structure encore aujourd'hui les rapports au territoire, à l'institution, et à l'éducation. L'école haïtienne contemporaine, marquée par l'instabilité, la précarité et la fragmentation, peut être lue comme une réactualisation de cette mémoire du transit. Loin d'être un simple lieu de passage vers l'émancipation, elle devient un espace de suspension, où l'entrée dans la vie sociale et politique est sans cesse différée.

Ainsi, cette première partie vise à montrer que le transit haïtien ne relève pas uniquement d'une crise contemporaine, mais s'inscrit dans une longue histoire de déplacements, de ruptures et de résistances. En retraçant cette généalogie, nous cherchons à éclairer les racines profondes de la condition éducative actuelle, et à poser les bases d'une réflexion sur la pertinence d'une pédagogie de l'être en transit.

---

[55] Thélot, É. (2017). *L'hégémonie du provisoire en Haïti : aux origines de nos turbulences*. Port-au-Prince: Editions de l'Université d'État d'Haïti.
[56] Idem

2) Deuxième partie : Le présent éducatif haïtien, entre crise et brèches d'émancipation

Cette deuxième partie s'ancre dans le présent et explore le terrain éducatif haïtien à partir des perceptions des chefs d'établissement, des pratiques quotidiennes des enseignants, et des espaces informels où s'inventent des « pédagogies de la débrouille ». Elle interroge les effets concrets de la crise multidimensionnelle, politique, économique, sécuritaire), sur l'école haïtienne, devenue un lieu de fragilité institutionnelle et de précarité humaine.

Fermetures répétées d'établissements, migrations forcées, insécurité croissante, épuisement des enseignants, vulnérabilité des élèves : tout concourt à affaiblir l'institution scolaire. Dans ce contexte, penser une pédagogie émancipatrice relève d'un acte de courage intellectuel et politique, car tout semble s'opposer à l'émancipation. Pourtant, au cœur de cette instabilité, des formes de résistance silencieuse émergent. Les enseignants improvisent, bricolent, adaptent. Ils développent des stratégies pédagogiques informelles, souvent invisibles dans les discours officiels, mais porteuses de sens, de dignité et d'émancipation.

Ces pratiques, bien que précaires, témoignent d'une inventivité pédagogique qui mérite d'être reconnue et analysée. Elles traduisent une capacité à faire école malgré le chaos, à maintenir le lien éducatif dans des conditions extrêmes. Cette partie met en lumière ces gestes du quotidien, en dialogue avec les apports de Paulo Freire, notamment sa pédagogie de la conscientisation, du dialogue et de la reconnaissance mutuelle.

Freire propose une éducation fondée sur la parole partagée, la co-construction du savoir et la valorisation de l'expérience vécue. Ces principes entrent en résonance avec les pratiques observées sur le terrain haïtien, où les enseignants, souvent sans ressources, inventent des formes d'apprentissage adaptées à la réalité du transit. Loin d'une application mécanique de la pensée freirienne, il s'agit ici de penser une pédagogie située, enracinée dans les brèches du réel, capable de faire émerger des espaces d'émancipation dans un monde instable.

Ainsi, cette deuxième partie vise à rendre compte de la complexité du présent éducatif haïtien, non pas en termes de déficit ou de défaillance, mais comme un terrain de lutte, de créativité et de recomposition. Elle interroge les conditions de possibilité d'une pédagogie de l'être en transit, à partir des pratiques concrètes des acteurs éducatifs, et en tenant compte des tensions entre idéalisation, fuite et reconstruction silencieuse.

3) Troisième partie : Refonder l'école haïtienne, penser le transit comme méthode pédagogique

Cette troisième partie propose une refondation du système éducatif haïtien en reconsidérant le transit non comme une fatalité historique ou sociale, mais comme une méthode pédagogique à part entière. Il s'agit ici de dépasser la lecture du transit comme symptôme de crise pour en faire un levier de transformation éducative, existentielle et politique.

À partir des travaux de Georges Lapassade sur l'inachèvement, le transit est pensé comme une condition ouverte, non linéaire, où l'identité se construit dans le mouvement, la rupture et la recomposition. Édouard Glissant, avec sa poétique de la relation, invite à penser l'éducation comme un espace de tremblement, de métissage et de dialogue entre les savoirs. Mignolo, en développant les pédagogies des « frontières », montre que les zones de tension et de passage peuvent devenir des lieux de création et de résistance.

Dans cette perspective, le transit devient une méthode pédagogique : il permet de penser l'école comme un espace de passage, de narration et de transformation. L'élève, l'enseignant et le savoir ne sont plus figés dans des rôles hiérarchiques, mais engagés dans une dynamique de co-construction, de déplacement et de réinvention.

Cette partie articule également la possibilité d'une déconstruction du sujet colonial haïtien, en dialogue avec les pensées de Frantz Fanon, Norman Ajari, Dany Laferrière et Aimé Césaire. Fanon interroge les effets psychiques de la colonisation et la nécessité d'une désaliénation par l'action et la parole. Ajari propose une critique du sujet noir dans les régimes de pouvoir contemporains. Laferrière, par l'écriture du déplacement, met en scène une identité en transit, toujours en recomposition. Césaire, enfin, appelle à une réappropriation poétique et politique du monde. En mobilisant ces fondements philosophiques et décoloniaux, cette dernière partie explore les dimensions existentielles, politiques et méthodologiques du transit. Elle propose des pistes concrètes pour une pédagogie de l'être en transit :

- Un curriculum mobile, capable de s'adapter aux réalités mouvantes du terrain
- Une pédagogie du récit, valorisant les expériences vécues et les voix marginalisées

- Une co-construction des savoirs, fondée sur le dialogue, la reconnaissance mutuelle et l'engagement éthique

Dans cette perspective, l'école devient un « lieu de transit », non plus un espace de reproduction sociale, mais un lieu de passage, de transformation et de création. C'est un espace où l'élève, l'enseignant et le savoir dialoguent, se déplacent, se transforment. Une école en mouvement, capable d'habiter le chaos sans s'y perdre, et de faire émerger des formes d'émancipation situées, fragiles, mais puissantes.

Chapitre I - De la conquête espagnole à Hispaniola : Ayiti, une terre de transit

Introduction

Le comportement de « transit » fréquemment observé chez les Haïtiens, c'est-à-dire cette posture ambivalente qui consiste à habiter le territoire tout en projetant ailleurs ses désirs, ses stratégies de vie et son imaginaire, est souvent interprété comme une réponse contemporaine à la précarité ou à l'exclusion. Pourtant, cette dynamique ne relève pas uniquement du présent : elle s'inscrit dans une généalogie historique marquée par des ruptures, des violences et des déplacements successifs.

Dès la conquête espagnole de l'île d'Ayiti-Hispaniola, une logique de transit s'est imposée. Les colons ne considéraient pas ce territoire comme un lieu d'ancrage durable, mais comme une base temporaire, un tremplin vers des Eldorados supposés plus riches. Hispaniola fut ainsi pensée comme un espace à vider de ses ressources, à traverser, puis à abandonner. Cette vision extractive, fondée sur l'exploitation rapide et le désintérêt pour la pérennité des structures locales, a contribué à la destruction de la civilisation taïno et a durablement influencé les rapports au territoire.

Selon l'historien André-Marcel d'Ans, les Espagnols percevaient Ayiti comme une base logistique pour la conquête des « Indes », un point de départ vers d'autres terres à exploiter rapidement avant de repartir vers l'Europe[57]. Le sociologue Élÿ Thélot précise que l'objectif des Conquistadors était de « trouver rapidement l'Eldorado, et d'amasser de l'or pour les navires en partance pour l'Europe »[58]. Cette logique de transit, fondée sur la surexploitation et le désancrage, semble avoir laissé une empreinte durable dans les imaginaires haïtiens. Dès lors, le transit haïtien contemporain peut-il être compris comme l'héritier d'un transit colonial, inscrit dans les structures mentales et extractives des premières conquêtes ?

---

[57] André-Marcel d'Ans, *Haïti : espace et société*, Paris, Karthala, 1982, p. 69.
[58] Thélot, É. (2017). *L'hégémonie du provisoire en Haïti : aux origines de nos turbulences*. Tome 2. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti. 2016, p. 65.

I. Haïti, terre de transit : entre dépossession historique et stratégies de résistance

I.1. La civilisation taïno d'Ayiti confrontée à la colonisation espagnole

Cette problématique invite à reconsidérer les formes actuelles d'errance, de projection et de mobilité non pas comme des symptômes modernes, mais comme les prolongements d'un héritage structurel façonné par des siècles de domination, d'exploitation et de déplacements forcés. Car, avant l'arrivée de Christophe Colomb le 6 décembre 1492, l'île d'Ayiti, (terme signifiant en langue amérindienne « terre montagneuse »), désignait le territoire correspondant à l'actuelle Haïti. L'appellation « Quisqueya », traduite par « grande terre », était également utilisée par les autochtones pour désigner l'ensemble de l'île, incluant l'actuelle République dominicaine (Léger, 1907 ; Fouchard, 1972).

Les estimations de la population précolombienne varient considérablement. Bartolomé de Las Casas évoque jusqu'à trois millions d'habitants, tandis que Fray Thomas de Angula propose une estimation plus modérée, n'excédant pas deux millions. Des auteurs contemporains comme Dorsainvil (1934) et Thélot (2017) révisent ce chiffre à la baisse, évoquant environ deux cent mille habitants.

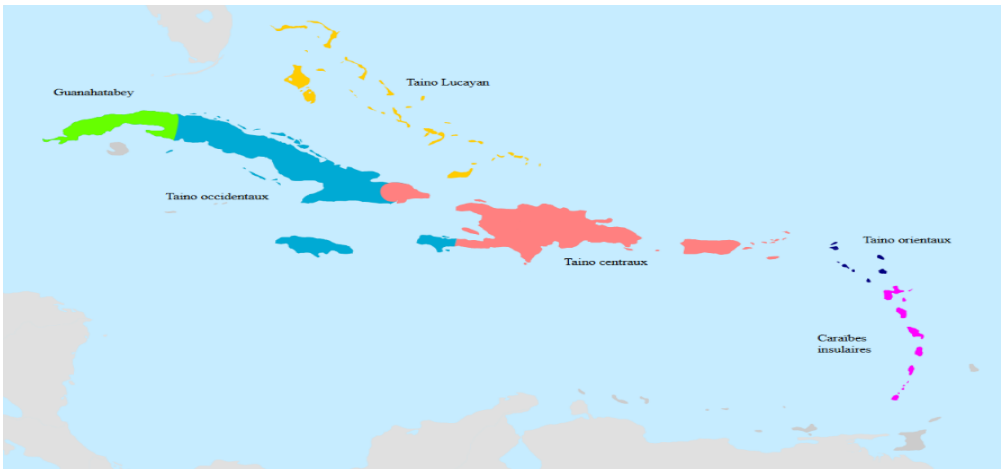
Les Taïnos, (civilisation amérindienne présente dans les Grandes Antilles, notamment aux Bahamas, à Cuba, à Porto Rico et en Jamaïque), sont issus d'un long processus migratoire. Depuis plus de deux millénaires, ces tribus nomades avaient entrepris un déplacement progressif depuis la vallée de l'Orénoque, en Amérique du Sud, vers les Antilles. Ce n'est qu'aux alentours de l'an 1200 qu'elles s'installèrent durablement sur l'île d'Ayiti, amorçant une occupation stable et structurée[59] (Dorsainvil, 1934, p. 7).

Ces Amérindiens sont implantés principalement dans les Bahamas, à Cuba, à Puerto Rico, en Jamaïque et sur l'île d'Ayiti. Il y a plus de 2 000 ans, ces tribus nomades transitent d'île en île, depuis la vallée de l'Orénoque, jusqu'aux Antilles (carte 1), et ce n'est qu'au cours de l'an 1200 qu'ils s'installent durablement sur l'île d'Ayiti (Mora-Rodriguez, 2012).

---

[59] Dorsainvil, J. (1934). *Histoire d'Haïti*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État., p. 7

Carte 1 : Territoire Taïnos dans la caraïbe au XIIe siècle
[Taino culture areas-fr - Taïnos — Wikipédia (wikipedia.org)]



Durant le règne des Taïnos, en Haïti on constate que le territoire est divisé en cinq provinces appelés « Caciquats » : la Magua, le Marien, le Xaragua, le Hyguey et la Maguana. Chaque Caciquat est dirigé par un chef appelé « Cacique ». Lors de la colonisation espagnole, la Magua était sous l'autorité du cacique Guarionex, le Marien est gouverné par Guacanagaric, le Xaragua par Bohéchio, le Hyguey par Cotubanama, la Maguana par Caonabo (carte 2). Chacun de ces cinq chefs tribaux était responsable d'un vaste territoire qui englobait plusieurs chefs de village sous leur responsabilité. Selon l'historien Émile Nau « Le commandement suprême était déféré à un Cacique environné […] » où il jouissait « de l'obéissance et de l'hommage de ses sujets » qui « étaient assujettis à la discipline d'un gouvernement régulier et doux, quoique absolu […] Des Caciques subalternes gouvernaient les provinces et payaient au souverain principal des tributs de poudre d'or, de cohiba, et de coton. Ces tributaires, les anciens, les nitaynos (grands personnages), composaient le conseil du Cacique qui les convoquait dans toutes les circonstances où il avait besoin de consultation. Cette institution avait force de coutume, et d'autres usages, en toutes choses, tenaient lieu de lois. Le Cacique les observait toujours fidèlement, c'étaient les seules limites, en quelque sorte, qui restreignaient son pouvoir discrétionnaire. » (Nau, 1894, p. 55).

Les chefs de village avaient la possibilité de rendre hommage aux chefs caciques de leur choix. Sachant que les caciques et les chefs entretenaient des relations fondées sur le respect et l'entente mutuelle donnant lieu à l'émergence d'une noblesse dont faisait partie les membres du conseil des caciques (Dorsainvil, 1934 ; Susana, 2024). Les chefs caciques étaient des chefs militaires qui savaient se défendre, notamment contre les attaques des peuples Aborigènes tels que ceux des Caraïbes qui pratiquaient l'anthropophagie (Leger,

1907). Mais, les actions guerrières des Taïnos n'ont pour but que de les protéger, car leur nature profonde semble, d'après les historiens, plus enclin à favoriser l'émergence d'un être « doux, poli, humain », où « ces belles qualités devaient causer sa perte » avec la venue des Espagnols (Leger, 1907, p. 19).

Pour Dorsainvil « Chaque cacique était assisté, dans l'administration de son royaume, d'un conseil de vieillards, dépositaires des traditions du pays. Les cinq grands chefs vivaient en parfaite harmonie. Des liens de parenté les unissaient : Caonabo avait épousé Anacaona, sœur de Bohéchio. Quand le pays était menacé, les forces militaires des cinq royaumes devenaient communes pour repousser l'ennemi commun. Pas de gendarmes » (Dorsainvil, 1934, p. 9). D'après les premiers observateurs, cette forme de gouvernance démontre l'existence d'une organisation politique de type démocratique fondée sur la coopération et la résolution conjointe des problèmes sociétaux.

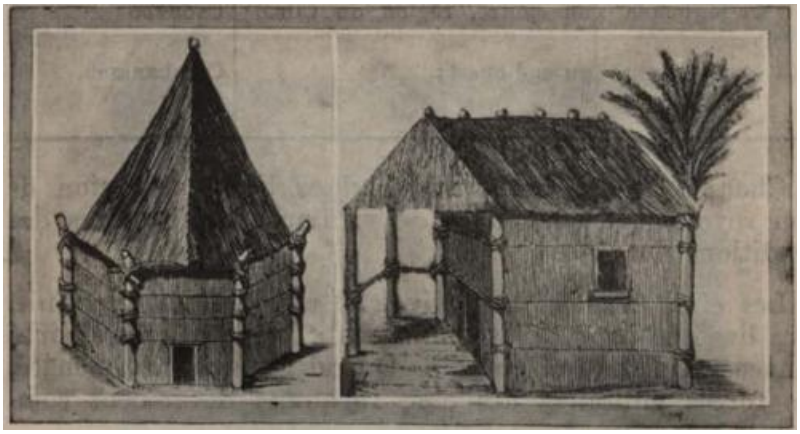
Carte 2 : L'île d'Haïti divisée en 5 Caciquats

[Anakaona : l'héritage de la fleur d'or à Kiskeya et Ayiti – Guérison sacrée des Taïnos (sacred-taino-healing.myshopify.com)]



À l'apogée de cette civilisation, un village pouvait regrouper un millier de maisons avec près de 5 000 habitants dispersés autour de la place centrale où résidait le chef du village. Ils vivaient dans des maisons de type circulaire dénommée « bohios » où les principaux matériaux nécessaires à leur confection se résume à des murs constitués de bois et de roseaux et les toits de chaume (Nau, 1894 ; Dorsainvil, 1934, Image 1). Il semble même que les maisons de formes coniques pouvaient accueillir jusqu'à six cents personnes à la fois (Las Casas, [1552] 1981).

Image 1 : Les maisons traditionnelles Taïno d'Haïti
Dorsainvil, 1934, p. 10



L'historien Émile Nau donne une description précise de l'habitat où : « leurs cabanes étaient solidement construites et ils mettaient un certain luxe à édifier celle des caciques ou des chefs pour les distinguer des autres. Elles avaient la forme carrée ou circulaire, cette dernière était la plus commune » le toit des maisons disposait d'une « ouverture ou cheminée par laquelle s'échappait la fumée de leur foyer » (Nau, 1894, p. 54).

À l'intérieur des maisons ont y trouvait des hamacs suspendus, et des sièges de pierre ou de bois poli et des petites tables appelées « matoutou » où ils déposaient leurs armes, leurs filets et les autres ustensiles de la vie courante. Dans cette société la propriété était commune et les travaux qui nécessitaient des efforts importants engendraient la participation de tous dans l'intérêt commun (Nau, 1894 ; Dorsainvil, 1934).

Au sein de cette confédération tribale, la vie en société repose sur une hiérarchie sociale divisée en trois principales castes, où les tâches sont réparties de façon complémentaire entre les membres des différents groupes. Au sommet de l'organisation sociale réside les chefs héréditaires (les caciques) en charge des décisions politiques et religieuses au sein de leur province respective. Puis au niveau intermédiaire s'impose les « nitaynos » que l'on associe à la caste des nobles. Ils se composent des différents chefs de village représentés par le conseil des sages dont leur statut leur confère de nombreux privilèges comparés à la caste inférieure des « naborias ». Ces derniers regroupent les agriculteurs et les pêcheurs dont l'apport au sein de la société reste valorisé, car ils assurent par leur travail la survie du groupe.

1.1.1. L'éducation Taïnos : une formation genrée

Dans cette société tribale, les femmes se chargeaient d'effectuer les tâches agricoles et domestiques comme préparer la cassave[60] et aller chercher l'eau à la rivière, tandis que les hommes s'occupaient de la chasse et de la pêche. Les Taïnos pratiquaient une agriculture du brûlis en donnant la prédominance au manioc (pour la cassave), tout en cultivant la patate douce, l'igname, le maïs, le coton et les épices (Nau, 1894 ; Susana, 2024).

Ils étaient aussi d'excellents chasseurs. Pour capturer le gibier, ils lançaient des flèches, des lances et se servaient de frondes et de haches en pierre ainsi que de chiens de chasse. Pour ce qui relève de la pêche, ils utilisaient des rets, c'est-à-dire des filets qu'ils tissaient eux-mêmes pour piéger le poisson entre les mailles. Ils consommaient aussi du tabac, qu'ils aspiraient au moyen d'une pipe que l'on appelle le calumet. Cette consommation pouvait se faire soit de façon individuelle, allongé dans un hamac, ou en groupe autour d'un foyer (Nau, 1894 ; Dorsainvil, 1934).

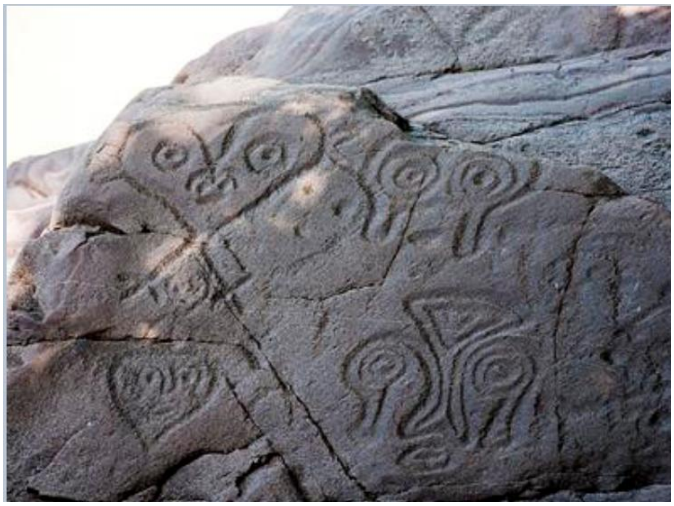
Les Taïnos étaient dotés d'un savoir-faire artisanal riche et varié à travers le travail de l'or, le tissage du coton, la maîtrise de la poterie pour fabriquer des objets comme des pipes et des ustensiles de cuisine, auxquels s'ajoute la faculté de tailler la pierre et de sculpter le bois. Ils confectionnaient aussi des tenues vestimentaires qui se résument le plus souvent à des jupes courtes en fibres de palmier pour les femmes, tandis que les hommes portaient des pagnes (Nau, 1894 ; Susana, 2024). Dorsainvil précise que « Jusqu'à la quinzième année, les jeunes gens des deux sexes allaient nus ; les adultes portaient le pagne, sorte de jupe en coton qui les couvrait de la ceinture aux genoux » (Dorsainvil, 1934, p. 10).

Ainsi, en fonction des tenues, on pouvait distinguer les enfants des adultes. Et, sur le plan linguistique, les Taïnos disposaient aussi d'une réelle richesse culturelle où leur langue, l'« Arawak », faisait office de gardienne de la mémoire collective transmise par les rites, la poésie et les chants. Cette culture est dotée d'une forme de proto-écriture que l'on qualifie de pétroglyphes : ce sont des dessins gravés sur pierres dont l'héritage s'observe aujourd'hui encore en Haïti (Image 1). En effet, ces pétroglyphes s'observent dans certaines grottes du nord de l'île sur des pierres tombales comme à Camp-Coq à Pont-Contré à une vingtaine de kilomètres de Petit-Goâve ou encore dans les cavernes de Bassin-Zim et Bois-Laurence

[60] Préparation des galettes à base de farine de manioc.

(Fouchard, 1972). Plus récemment, dans la ville de Sainte Suzanne, au bord de la rivière se trouvent des roches contenant des pétroglyphes connus en créole haïtien sous le nom de « wòch tanpe » (Image 1).

Image 2 : Pétroglyphes Taïnos d'Ayiti à Sainte-Suzanne - Ville du Cap Haïtien
[Les pétroglyphes de Sainte-Suzanne : l'impérissable héritage Taïno (Compilation Tet Ansanm pou Okap)]



Selon Fouchard, les Taïnos « paraissent avoir connu une sorte d'écriture idéographique ou figurative à base de symboles. Certes l'usage de cette écriture n'était guère popularisé. Ils demeuraient sans doute le privilège de « mandarins » […] qui furent gardiens des traditions des différents caciquats de l'île, en quelque sorte la mémoire de la nation. » (Fouchard, 1972, pp. 125-126).

Cette découverte permet d'affirmer que les Taïnos disposaient d'un moyen de conserver leur tradition grâce aux pétroglyphes qui constituaient un mode de transmission intergénérationnelle de la culture Amérindienne. Les historiens démontrent que l'éducation des Taïnos n'était pas seulement une transmission de savoir, mais une préparation à la vie en communauté et aux responsabilités sociales. Or, chez ces Amérindiens, la culture orale joue un rôle déterminant dans la transmission intergénérationnelle de l'histoire, des traditions et des mœurs Taïnos où l'art de la poésie en est la manifestation, comme l'atteste l'existence du terme « sambas » pour désigner les poètes (Dorsainvil, 1934, p. 1 ; Fouchard, 1972 ; Saint-Louis, 2017).

L'art poétique se faisait à travers : « Les chants composés en l'honneur des Caciques et des Nytainos » ; ils « étaient épiques puisqu'ils étaient une évocation de la vie active et historique » et constituaient « […] une littérature originale, histoire de la poésie, qui prenait source dans les mœurs et le génie particulier d'un peuple et avait sa langue propre » (Nau, 1894, p. 61).

Il s'avère que cette éducation prenait deux formes : l'une relative à la transmission orale des connaissances, tandis que l'autre est en lien avec des apprentissages pratiques. Pour ce qui relève de la première, elle consistait à transmettre l'histoire de la tribu en ayant recours aux chants poétiques et à la danse. Tandis que la seconde se résume à un apprentissage technique en lien avec son milieu d'appartenance social. Par exemple, un enfant issu d'une famille de pêcheur devait apprendre la pêche en étant initié par ses aînés. Cette éducation est basée sur les principes de partage et de responsabilité collective tout en reposant sur une division genrée, car les femmes veillaient à transmettre aux filles les futures tâches qui leur incombent (préparation des repas, tâches domestiques, tissage et agriculture). Tandis que les hommes veillaient à enseigner aux garçons les responsabilités qu'ils devront assumer une fois adulte comme la pêche et la chasse selon l'activité pratiquée par les membres de sa famille. Mais les chefs de famille enseignaient aussi bien aux filles qu'aux garçons les coutumes, les rites religieux et la valeur du travail (Nau, 1894 ; Saint-Louis, 2017).

Au-delà des aspects purement éducatifs, Las Casas en tant qu'observateur de l'époque nous révèle que les relations de couple chez les Taïnos n'étaient pas fondées sur les lois du mariage, car en tant que peuple de traditions orales, les Amérindiens (hommes et femmes) choisissaient selon leur convenance le compagnon ou la compagne auprès duquel ils souhaitaient vivre. Cette liberté dans le choix du partenaire s'observe aussi lorsque l'un d'entre eux (homme ou femme) décide d'y mettre un terme, car lors de la séparation, les principaux concernés semblent n'éprouver ni jalousie, ni colère, ni rancœur (Las Casas, [1552] 1981). Dans de telles conditions, les grossesses étaient nombreuses, mais n'altéraient pas le travail des femmes qui continuaient d'accomplir leurs tâches. D'autant plus, qu'elles se maintenaient actives jusqu'aux signes avant-coureurs de l'accouchement. Selon Las Casas, les femmes Taïnos jouissaient d'une très grande marge d'autonomie en disposant librement de leur corps, car « Si elles se lassent de leurs compagnons, elles provoquent elles-mêmes un avortement à l'aide d'herbes aux propriétés abortives et dissimulent les parties honteuses de leur anatomie sous des feuilles ou des vêtements de coton » (Zinn, [2003] 2020, p. 10).

Ainsi sur l'île d'Ayiti, ce mode de formation des couples a pour conséquence d'accroître rapidement le nombre d'enfants par femmes, sachant qu'en cas de séparation, les enfants restaient vivre avec leur mère. Or, cette spécificité des Taïnos s'observe aussi dans leur manière de concevoir l'enfant, car « Les jeunes Indiens des deux sexes, jusqu'à l'âge nubile, restaient dans la plus complète nudité, sans aucun souci de chasteté ni de pudeur » (Nau, 1894, p. 56).

La nudité des enfants était donc la norme et leurs relations avec les adultes étaient perçues, selon les premiers observateurs, comme harmonieux et doux, tout en démontrant l'existence d'un temps consacré aux loisirs, comme en atteste la place centrale du village qui servait de terrain de jeux de balle pour divertir les adultes et les enfants (Susana, 2024). Ainsi, les historiens ont révélé que chez les Taïnos, la terre en particulier et la nature en générale relevaient de la propriété collective, ce qui implique que les ressources naturelles doivent être partagées et consommées en commun comme pour une seule et même famille[61].

Les premiers colons espagnols arrivés sur l'île ont remarqué les spécificités liées à l'apparence physique des Taïnos, notamment lorsqu'ils ornaient leurs cheveux de plumes d'oiseaux dont celles du perroquet, complétés par des accessoires comme des masques, des boucles d'oreilles, des anneaux nasaux et des colliers en or pour lesquels ils n'accordaient aucune valeur particulière. Ils recouvraient aussi leur corps d'une multitude de teintures comme l'indigo (bleu) et le roucou (rouge). Sachant que ces peintures corporelles avaient pour objectif de les protéger du rayonnement solaire tout en les embellissant (Nau, 1894 ; Dorsainvil, 1934).

L'un des éléments marquant de cette civilisation est qu'ils n'ont jamais été amenés à acheter ou vendre un quelconque bien, car ils ignorent l'existence des pratiques commerciales. D'ailleurs, les Taïnos subviennent à leurs propres besoins, en puisant dans ce que la nature leur offre. Connus pour être des personnes dotées d'une grande générosité, ils donnent facilement ce qu'ils possèdent, mais attendent en retour le même degré de générosité de la part d'autrui (Zinn, [2003] 2020).

---

[61] L'éducation en Haïti. Les défis du système éducatif en Haïti. https://www.nospetitsfreresetsoeurs.org/haiti/education-en-haiti/

1.2. Les croyances religieuses - les Zémès

Le mode de vie de cette communauté est étroitement lié à la nature dont elle puise sa spiritualité et les fondations de sa civilisation. En effet, sur le plan religieux, les Taïnos pratiquaient depuis plusieurs siècles le culte des Chemis ou Zémès, une croyance où l'on vénère les esprits des morts et les esprits des phénomènes naturels comme les arbres, les cascades, les sources d'eau, le soleil, les étoiles et la lune (Nau, 1894 ; Dorsainvil, 1934 ; Giuseppe, 2003). Ces Zémès étaient représentés par des objets sculptés où résidaient les esprits qui prenaient la forme, le plus souvent, de têtes d'animaux, d'hommes et de femmes grotesques en pierre ou en bois. Chaque maison possédait son Zémès, car cette pratique de l'idolâtrie faisait partie intégrante de la vie quotidienne des Taïnos. Ils croyaient tout particulièrement en l'immortalité de l'âme, et en un Être Suprême dont la mère, Mamona, était l'objet d'un culte, sachant que les représentations spirituelles puisaient leur force dans la nature (Leger, 1907). Les Zémès étaient donc sculptées sous forme d'idoles comme des totems. Les représentations de ces divinités prenaient la forme d'objets sacrés taillés dans le bois, l'os, le coquillage, la céramique et l'or. Ce métal précieux, tant convoité par les Espagnoles, était autrefois, valorisé par les Amérindiens pour son éclat et ses qualités spirituelles et non comme une monnaie d'échange (Dorsainvil, 1934).

Or pour mieux comprendre les croyances religieuses des Taïnos, Emile Nau nous explique que l'ancêtre éponyme qui est fondement de cette religion se nomme Louquo. Ce dernier aurait donné naissance aux habitants de l'île, en affirmant la croyance que ces : « premiers hommes : Racumon, Savacou, Achinaon et Couroumon, lesquels, après diverses transformations, furent, en définitive, changés en étoiles. Le second de ces descendants de Louquo présidait, sous sa forme sidérale, les grandes pluies ; le troisième occasionnait les petites pluies et les vents violents, et Couroumon, le génie des tempêtes, soulevait les grandes lames à la mer, tournait et engloutissait les canots et causait les flux et reflux. » (Nau, 1894, p. 54).

Selon cet historien, chez les Taïnos *« Le Cacique était aussi le chef de la religion ; les prêtres ou butios accomplissaient leurs rites sous sa direction »*, car ils avaient la faculté de communiquer avec les esprits (Nau, 1894, p. 55). L'autorité religieuse des caciques est liée au fait qu'ils étaient considérés comme les représentants du pouvoir solaire lié au dieu du Feu, ce qui leur confère une autorité quasi-divine. D'ailleurs, les chefs disposaient de leur propre Zémès dont les pouvoirs spéciaux étaient mis à la disposition du peuple dans des temples à la

périphérie du village. Les Butios que l'on peut assimiler à des chamanes, participaient à l'office religieux sous l'autorité du cacique. L'office se résumait à des chants, des danses et des offrandes de nourritures (Susana, 2024). Mais les Butios, loin de se limiter au champ religieux, agissaient aussi en tant que guérisseurs en pratiquant une médecine traditionnelle : ils se servaient donc de la nature à travers des plantes médicinales pour soigner les malades. Ainsi, le mode de fonctionnement de cette civilisation démontre l'importance qu'accordaient les Taïnos à la nature ainsi qu'à son respect et à sa préservation.

1.1.2. Destruction de la civilisation Taïnos par Christophe Colomb

Dans la nuit du 5 et 6 décembre 1492, un événement majeur va venir bousculer le quotidien des Taïnos avec l'arrivée de Christophe Colomb (1435-1506) avec ses trois caravelles la « Pinta », la « Niña » et la « Santa-Maria ». Le jour de la Saint-Nicolas, après avoir largué ses amarres dans un petit port d'Ayiti, pour marquer cette date, il décide de nommer ce lieu le « *Môle Saint-Nicolas* ». Après avoir été rejoint à la nage par les Taïnos, il décide de débarquer avec son équipage sur l'île où les Amérindiens font preuve de générosité en leur offrant des présents, de l'eau et de la nourriture (Zinn, [2003] 2020).

Christophe Colomb explique que les Taïnos : « nous ont apporté des perroquets, des pelotes de coton, des lances et bien d'autres choses qu'ils échangeaient contre des perles de verre et des grelots. Ils échangeaient volontiers tout ce qu'ils possédaient... Ils ne portent pas d'armes et ne semblent pas les connaître car, comme je leur montrai une épée, ils la saisissent en toute innocence par la lance et se coupèrent. Ils ne connaissent pas l'acier. Leurs lances sont en bambou [...] Ils feraient d'excellents domestiques […] Avec seulement cinquante hommes nous pourrions les soumettre tous et leur faire tout ce que nous voulons » (Zinn, [2003] 2020, p. 5).

Ainsi, Christophe Colomb découvre un peuple hospitalier ayant le sens du partage, mais les qualités humaines dont ils font preuve ne les épargneront pas des assauts de violence des Conquistadors. Sachant, par ailleurs, que Christophe Colomb est mandaté par les monarques Ferdinand de Castille et Isabelle la Catholique pour rapporter de l'or et des épices en provenance d'Inde et d'Asie. Or, pour atteindre ces régions, Colomb, conscient que la terre est ronde, propose de découvrir un nouvel itinéraire en naviguant pour la première fois vers l'Ouest afin d'atteindre l'extrême Orient et ses richesses. Trente-trois jours après son départ des Iles Canaries, il découvre une terre en étant convaincu d'être arrivé en Asie, alors qu'à

cette époque il avait atteint les Amériques (Cuba et l'île d'Haïti), une terre jusqu'alors inconnue de l'occident (Zinn, [2003] 2020).

Au XVe siècle, la richesse d'une nation reposait principalement sur la masse d'or qu'elle possédait, car cet étalon permettait à son détenteur d'acheter pratiquement tout. Or, à cette époque la Monarchie espagnole avait réussi à chasser les Maures et les Juifs pour réunifier son territoire. Cette reconquête permit à l'Espagne d'intégrer le rang des États-Nations modernes au même titre que la France, le Portugal et l'Angleterre. Fort de son nouveau statut, la Couronne d'Espagne avec le soutien de la noblesse, se lance vers une quête effrénée d'or. Pourtant à cette époque, la noblesse ne représente que 2% de la population, mais détient à elle seule 95% des terres du royaume, face à une écrasante majorité de paysans pauvres. C'est dans ce contexte qu'en octobre 1492, Christophe Colomb part en expédition pour apporte l'or dont les monarques ont besoin pour asseoir leur hégémonie. Après quelques semaines en mer, il découvre l'île d'Ayiti, où il capture des Taïnos pour obtenir des informations sur les lieux où il pourrait trouver de l'or en abondance (Thélot, 2016). On l'amena jusqu'à l'actuelle Cuba, avant de revenir vers Ayiti où au fond des rivières, des éclats d'or sont collectés, auxquels s'ajoute un masque en or remis par un chef local. Ces découvertes suggéreront, à Colomb, que l'île regorge de richesses (Zinn, [2003] 2020).

C'est ainsi, que lors de ce premier voyage, après la découverte de l'île, Christophe Colomb décide de laisser 39 Espagnols sur place afin de sécuriser ce nouveau territoire. Après avoir offert de nombreux présents au chef cacique Guacanagaric, ce dernier gagné à la cause de Colomb, finit par lui céder un terrain pour construire le fort de la Nativité. A l'aide de ses marins et de quelques Taïnos, ils bâtissent à partir des débris du bateau nommé « Santa Maria », un fort dans le but de sécuriser son équipage et leur fournir un abri (Leger, 1907). Ce lieu constituera la « toute première base militaire européenne de l'hémisphère occidental » où l'équipage qui restait sur l'île avait « pour mission de découvrir et d'entreposer l'or » (Zinn, [2003] 2020, p. 7).

Avant son départ, Christophe Colomb provoque la mort de deux Taïnos en leur assénant des coups d'épée, car ils ne lui avaient pas fourni suffisamment d'arcs et de flèches pour son équipage. Après cet incident, Colomb reprend la mer, escorté de ses deux derniers navires la « Pinta » et la « Niña » pour rejoindre l'Espagne, laissant derrière lui, ses trente-neuf matelots dans le fort de la nativité avec pour mission de prospecter et collecter l'or découvert. Pourtant, ces derniers, livrés à eux-mêmes, finissent par s'entre-tuer, emportés par leur cupidité pour

l'or, les femmes et les enfants qu'ils prennent pour esclaves, mais aussi pour satisfaire leurs appétits sexuels (Zinn, [2003] 2020).

C'est dans ce contexte que les Espagnols, présents dans le fort de la nativité, se poignardèrent entre eux afin de « prendre à chacun les femmes qu'ils voulaient des autres et tout l'or qu'ils pouvaient saisir […] Ils s'en étaient allés avec les femmes qu'ils avaient prises sur les terres d'un seigneur nommé Caonabo ». Par la suite ce chef cacique vint *« avec beaucoup de gens, à la forteresse où ne demeuraient plus que Diego de Arana, le capitaine et cinq autres qui avaient voulu rester avec lui »* (Tréfeu, 1991, p. 18).

Ainsi, les Espagnols « foulaient aux pieds la pudeur, la propriété, les coutumes des Indiens » et leur cupidité les amena à piller le Caciquat Le Marien dirigé par de Guacanagaric, un chef qu'ils jugèrent passif, car il ne manifesta aucune opposition face à leurs agissements. Fort de leur premier succès, les Espagnols décidèrent d'étendre leur conquête sur le Caciquat le plus riche, où se trouvent les mines aurifères du Cibao, dans la Maguana dirigé par Caonabo (Leger, 1907, p. 22).

Or, ce chef cacique est connu pour être un guerrier téméraire, capable d'attaquer toutes personnes susceptibles de porter atteinte à l'intégrité de son territoire. C'est dans ce contexte qu'il va « saisir et exécuter les envahisseurs dont les tristes exploits étaient parvenus à sa connaissance. Et, avec le pressentiment confus des périls futurs, il résolut de débarrasser l'île de ses hôtes ; il envahit donc Le Marien ; à la tête d'une nombreuse troupe, il se rua sur le fort de La Nativité qu'il détruisit de fond en comble après avoir exterminé jusqu'au dernier espagnol. C'était désormais la guerre ! » (Leger, 1907, p. 22).

Ainsi, les cinq derniers survivants du fort de la Nativité ont fui face à l'avancée des Amérindiens en s'échappant par la mer, mais ils furent tous noyés. Pendant ce temps, Christophe Colomb s'est empressé de retourner à la Cour afin d'informer la Reine Isabelle et le Roi Ferdinand de Castille de sa découverte en présence des 10 Taïnos qui l'ont accompagné. Il les décrit comme étant un peuple doté de très grandes richesses « des joyaux d'or et tant d'objets dont on n'avait jamais entendu parler » et s'attarde sur leur trait de caractère en précisant que ce sont des êtres dociles, et même « les meilleurs du monde et les plus paisibles » ils « sont très doux et ne savent rien qui soit mal...ils savent qu'il y a un Dieu dans le ciel et sont persuadés que nous venons du ciel : chaque prière que nous disons ils la répètent et font des signes de la croix » (Tréfeu, 1991, p. 15).

Ainsi, par ces propos, Colomb s'efforce de dépeindre les Taïnos comme de « bons sauvages » que l'on peut facilement convertir au christianisme pour en faire des sujets de la Couronne. Mais, il s'engage surtout d'apporter aux monarques : « autant d'or qu'ils en auront besoin […] et autant d'esclaves qu'ils en exigeront. » (Zinn, [2003] 2020, p. 8).

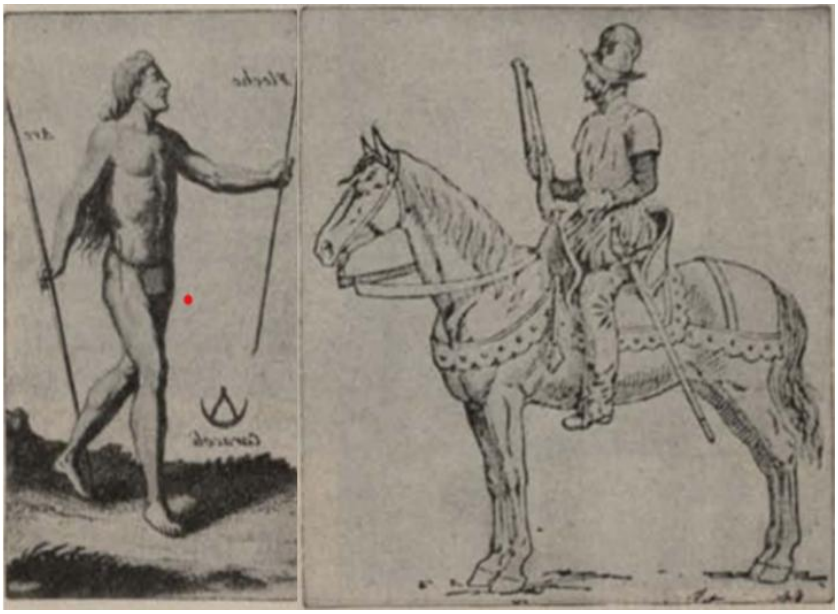
Colomb finit par convaincre le Roi et la Reine d'Espagne que ses expéditions contribueront à leur enrichissement rapide. Confiants dans ces propos, ils acceptent de financer une seconde expédition en lui accordant une flotte de 17 navires contenant : « des chevaux, des moutons, du blé, des plants de vigne, et mille-deux-cents hommes », dont « des capitaines, des hommes de loi, des hommes de lettres, des médecins et des hommes de très bon conseil, des armes et toutes autres choses qui étaient nécessaires, et de très expérimentés-marins et des hommes bons cribleurs, capables de reconnaître et d'épurer l'or… cinq prêtres ». (Tréfeu, 1991, p.17).

Ce second voyage sur l'île d'Ayiti, en date du 27 novembre 1493, a pour but de prendre possession de l'île. Mais, dès son arrivée Colomb découvre que les 39 Espagnols qu'il avait laissés ont tous été tués et que le fort a été détruit.

Bien qu'en décembre 1492, les premiers Espagnols furent accueillis avec hospitalité et générosité par les Taïnos, il n'en demeure pas moins que ces Amérindiens se sentir très vite menacés dans leur identité et leur territoire en raison de la cupidité des Espagnols. En effet, lors du second voyage de Colomb, deux chefs caciques vont devoir faire face à l'invasion de leur province, dont le chef Caonabo responsable du caciquat de la Maguana et Guarionex chef de la Magua (Dorsainvil, 1934).

Tous deux tentent de résister face aux guerriers espagnols, mais le déséquilibre armé joue en faveur de Christophe Colomb. Car la modernité de ses équipements : armures, chevaux, fusils et longues épées vont conduire à la déroute des guerriers Taïnos dont les armes rudimentaires tels que les bâtons, les flèches et les pierres ne peuvent contrer la puissance de feux des Espagnols (Image 2).

Image 2 : Guerrier Taïno face à un cavalier Espagnol au XVe siècle - Dorsainvil, 1934, p. 17



Mais, pour apaiser les tensions, les Conquistadors emploieront, cette fois, la ruse pour capturer le leader des rebelles Caonabo. L'instigateur de ce subterfuge se nomme Alphonse d'Ojeda dont le plan consista à offrir à Caonabo des « chaînes et des menottes en fer poli et brillant comme de l'argent. Le naïf Indien admira ces fers et se les laissa, en toute confiance, passer aux poignets. Séparé des siens, il fut ainsi enlevé et conduit à Colomb qui le garda prisonnier dans une des chambres de sa maison ; il fut plus tard expédié en Espagne » (Leger, 1907, pp. 22-23).

Une fois capturé, Caonabo est envoyé vers la péninsule ibérique où il finit par disparaître en mer avant d'avoir atteint ses côtes. Or, la disparition de ce chef en 1495, mène les Taïnos sur le chemin de la vengeance en organisant la lutte armée sous l'autorité du frère de Caonabo, Manicatex qui rassembla sous ses ordres 100 000 guerriers Taïnos.

Cette armée dirigée contre la ville d'Isabella donne lieu à la bataille de La Vega Real où dans la plaine de Santiago, les Taïnos se heurtent à 200 fantassins, 20 cavaliers espagnols accompagnés de leurs chiens féroces qui ont volontairement été affamés pour se nourrir de la chair humaine des Amérindiens. Ainsi, face à la puissance militaire des conquistadors, les Taïnos furent défaits et tués en grand nombre sous les coups d'épée, les balles et les morsures de chiens (Dorsainvil, 1934 ; Nau, 1894).

Mais, au cours de cette année 1495, les Espagnols décidèrent d'affaiblir définitivement la résistance amérindienne, en organisant « une grande chasse à l'esclave et rassemblèrent 1500 Arawaks – hommes, femmes et enfants – qu'ils parquèrent dans des enclos sous la surveillance d'hommes et de chiens. Les Européens sélectionnèrent les cinq cents meilleurs spécimens qu'ils embarquèrent sur leurs navires. Deux cents d'entre eux moururent durant la traversée. Les survivants furent, dès leur arrivée en Espagne, mis en vente comme esclave par l'archidiacre du voisinage qui remarqua que, bien qu'ils fussent « aussi nu qu'au jour de leur naissance », ils n'en semblaient « pas plus embarrassés que des bêtes » (Zinn, [2003] 2020, p. 8).

C'est dans ce contexte que Colomb fut contraint auprès des promoteurs de l'expédition de leur reverser rapidement des dividendes en disposant dans les cales de ses navires le peu d'or qu'il avait amassé à Hispaniola en raison de la rareté de ses découvertes. D'où sa volonté de compenser ce déséquilibre en misant sur le commerce d'esclaves.

Cette nécessité de s'enrichir à tout prix, fit perdre aux Espagnols tout sens moral vis-à-vis des Amérindiens. Car, l'un des colons présents au moment des faits affirme que « Notre activité n'a consisté qu'à les exaspérer, les piller, les tuer, les mutiler et les détruire. […] L'amiral [Colomb], il est vrai, était à ce sujet aussi aveugle que ses successeurs et si anxieux de satisfaire le roi qu'il commit des crimes irréparables contre les Indiens. » (Zinn, [2003] 2020, p. 11).

Cette cruauté dont fit preuve les Espagnols fut aussi abordée par le philosophe argentin Enrique Dussel, qui expliqua que l'Espagne s'illustra avant tout dans des rapports de force, en mettant en avant une « relation militaire entre conquérant et conquis ». Autrement dit, la première expérience moderne fut celle de la supériorité quasi divine du "Moi" européen sur l'Autre primitif (Dussel, 1992, p. 44).

Il considère qu'un territoire doté d'un peuple et d'une civilisation ne peut en aucun cas être ignoré, comme le firent les Européens en considérant les Amériques comme la découverte d'une nouvelle terre. Or, la conquête des Amériques par les Occidentaux va donner lieu à la naissance d'une conscience européenne et du concept de « modernité » qu'il définit comme la façon dont les puissances européennes vont « s'auto-instituer comme centre et tenir le reste du monde pour sa périphérie. » (Ajari, 2019, p. 11).

Ce nouveau positionnement de l'Europe face à sa découverte de l'Amérique a pour conséquences : la conquête, la violence, l'exploitation et la famine des Amérindiens qui aboutit in fine aux génocides des Taïnos. Certains abordent même l'idée d'un ethnocide avec la disparition quasi-complète de la civilisation des Taïnos après qu'ils furent découverts par les Européens (Ajari, 2019).

II. La colonisation espagnole : éduquer par la peur et la violence

2.1. Légalisation de la conquête : une entreprise politico-religieuse

À la fin du XVe siècle, la monarchie espagnole, sous l'autorité d'Isabelle de Castille et de Ferdinand II d'Aragon, s'allie à l'Église catholique romaine pour étendre son hégémonie territoriale et religieuse. Cette alliance donne naissance à une entreprise coloniale fondée sur la conquête, l'exploitation des terres et la mise en esclavage des populations autochtones, dont les premières victimes furent les Taïnos d'Ayiti.

La légitimation de cette expansion repose sur l'intervention du pape Alexandre VI, né Rodrigo Borgia, qui, par la bulle pontificale du 4 mai 1493, accorde à la Couronne d'Espagne la souveraineté sur les îles nouvellement découvertes, à condition d'y envoyer des missionnaires pour évangéliser les indigènes. Cette bulle est complétée par le décret Inter cætera, qui fonde la doctrine de la « Découverte » : les terres des non-chrétiens peuvent être revendiquées par les nations chrétiennes, les autochtones n'étant pas considérés comme propriétaires légitimes (Tréfeu, 1991 ; Mark, 2023).

La colonisation d'Ayiti commence ainsi par l'effacement de l'identité aborigène : l'île est rebaptisée Hispaniola, (« petite Espagne »), et devient le point de départ de l'empire colonial espagnol en Amérique. Comme le souligne Léger, « En plantant, le 12 décembre, la croix sur les rivages d'Haïti, Christophe Colomb ne se doutait guère que le symbole de la rédemption deviendrait pour les Amérindiens celui de leur mort » ; leur terre se transforme en « champ de bataille où toutes les atrocités se donnent rendez-vous » (Léger, 1907, pp. 20–21).

En trois décennies, Hispaniola devient la capitale administrative et militaire de l'empire espagnol d'Amérique (Mora-Rodriguez, 2012). Pour asseoir cette domination, la Couronne octroie des chartes et concessions aux colons, leur permettant de s'approprier les terres et les habitants, tout en imposant le christianisme comme outil de soumission. L'éducation

chrétienne n'a pas pour vocation d'émanciper, mais de rendre les indigènes dociles et utiles aux intérêts de la Couronne.

Les conquistadors, une fois maîtres du territoire, adoptent des comportements de plus en plus arrogants. Certains refusent même de marcher, exigeant que les Taïnos les transportent dans des hamacs, protégés du soleil par des feuilles de palmier (Zinn, [2003] 2020, p. 11). Toute incartade est punie par le tranchant de l'épée, sans justification (Las Casas, [1552] 1981).

L'esclavage des Amérindiens repose sur une division genrée des tâches : les hommes sont envoyés dans les mines d'or, où ils travaillent six à huit mois sans relâche, au prix d'un taux de mortalité effrayant ; les femmes, quant à elles, labourent la terre à la pioche pour cultiver le manioc (Las Casas, [1552] 1981). Zinn décrit leur condition : « Ils suaient sang et eau dans les mines ou autres travaux forcés, dans un silence désespéré, n'ayant nulle âme au monde vers qui se tourner pour obtenir de l'aide » (Zinn, [2003] 2020, p. 11).

Les montagnes sont fouillées « de la base au sommet et du sommet à la base, un millier de fois » ; les Taïnos piochent, cassent les rochers, transportent les gravas sur leur dos pour les laver dans les rivières (Zinn, [2003] 2020, p. 11). La dislocation des familles aggrave la situation : « Les maris et les femmes ne se retrouvaient que tous les huit ou dix mois […] Certaines mères, au désespoir, noyaient même leurs bébés […] Rapidement, cette terre […] se trouva dépeuplée » (Zinn, [2003] 2020, pp. 11–12).

Las Casas, témoin direct, finit par rejeter cette colonisation qu'il qualifie d'œuvre destructrice. Il dénonce la vision des monarques européens, qui considèrent les Amérindiens comme des sous-hommes issus d'une civilisation inférieure, justifiant ainsi l'essor de l'esclavage dans l'ensemble des Amériques (Luis, 2012).

2.1.1 La pacification comme violence institutionnelle : racisme et hiérarchie raciale

La domination espagnole repose sur une idéologie raciale qui considère les Amérindiens comme dépourvus de culture et d'humanité. Cette vision justifie leur évangélisation forcée et leur soumission. Colomb lui-même, suivi par Las Casas, décrit les indigènes comme des êtres inférieurs, à civiliser par la contrainte (Colomb, 1992 ; Las Casas, [1552] 1981).

Émile Nau affirme que les Taïnos étaient « incomparablement inférieurs sous tous les rapports […] à l'énergique race de leurs conquérants », et que cette infériorité les condamna à l'extinction (Nau, 1894, p. 57). Cette conception repose sur le racisme colonial, qui divise l'humanité en races « supérieures » et « inférieures », « civilisées » et « barbares » (Balibar, 2005).

La doctrine de la découverte, soutenue par l'Église, la philosophie européenne et le pouvoir politique, devient le socle idéologique de cette hiérarchie raciale. Elle légitime la « pacification » des indigènes, qui consiste en une répression sanglante pour instaurer la paix dans les territoires conquis. Klein souligne que cette pacification est une constante des empires coloniaux, imposant leur présence par une « violence légale » (Klein, 2020, pp. 1–2).

En Ayiti, cette pacification est une nécessité stratégique pour l'expansion de l'empire espagnol. Elle engendre une confrontation ethnique où les Espagnols se placent au sommet de la hiérarchie raciale, reléguant les Amérindiens à sa base. Cette idéologie sera reprise par les autres empires coloniaux européens pour contrôler les populations conquises (Quijano, 2007).

La race devient ainsi un critère fondamental de classification sociale. Les identités socioculturelles des Amérindiens sont effacées, remplacées par une vision eurocentrée imposée par les colons. Williams souligne que cette dépossession identitaire est au cœur du processus colonial, où les peuples indigènes sont réduits à des catégories inférieures, niées dans leur humanité (Williams, [1968], 2020, p. 112).

Cette violence institutionnelle, fondée sur le racisme et la hiérarchisation des peuples, transforme l'éducation en instrument de domination. Elle prépare le terrain à une nouvelle forme d'exploitation : celle de l'économie de plantation, qui sera instaurée par les Français au XVIIe siècle.

2.1.2 L'encomienda, le repartimiento et la résistance amérindienne

Lors de son second voyage, Christophe Colomb est convaincu que l'île d'Ayiti regorge d'or. Il instaure alors les premières mesures de travail forcé, contraignant les Taïnos âgés de quatorze ans et plus à collecter trimestriellement une quantité déterminée d'or. Ceux qui atteignent les quotas reçoivent un jeton de cuivre à porter au cou ; les autres subissent des châtiments extrêmes, allant de la mutilation à la mise à mort. Pourtant, comme le souligne Zinn, « tout l'or des environs se résumait à quelques paillettes dans le lit des ruisseaux »,

rendant les objectifs inatteignables. Les Taïnos, acculés, « s'enfuyaient régulièrement. Les Espagnols lançaient alors les chiens à leurs trousses et les exécutaient » (Zinn, [2003] 2020, p. 9).

Face à la rareté de l'or, Colomb adopte une nouvelle stratégie : l'instauration du système de l'encomienda, qui consiste à réduire les Amérindiens en esclavage au sein de vastes propriétés. Ce système d'exploitation extrême entraîne la mort de nombreux Taïnos. Le désespoir gagne les communautés : « Les suicides au poison de manioc se multiplièrent au sein de la communauté Arawak. On assassinait les enfants pour les soustraire aux Espagnols. […] Meurtres, mutilations fatales et suicides réduisirent de moitié la population indienne (environ deux cent cinquante mille personnes) d'Haïti » (Zinn, [2003] 2020, p. 9).

En réaction, les Taïnos adoptent une stratégie de résistance : ils abandonnent leurs villages, désertent les cultures pour affamer les colons, et se réfugient dans les forêts et les montagnes, préférant les privations à l'asservissement. Léger rapporte que « désertant leurs maisons […] ils s'imposèrent des privations préférables, selon eux, au traitement infligé par les conquérants » (Léger, 1907, p. 23).

Cette fuite constitue une forme de résistance qui donnera naissance au concept de marronnage. Le terme « marron » est dérivé de l'espagnol cimarrón, signifiant « sauvage », et renvoie à une tribu indienne du Panama, les Symarons, qui se révoltèrent contre la colonisation espagnole (Fouchard, 1953, p. 26). En créole haïtien, « marro » désigne un morne, (petite montagne isolée), et « cimarrón » signifie « vivre sur la cime d'un morne » (Saint-Fort, 2016, p. 62). Le marronnage devient ainsi l'expression d'une volonté de « défendre leur liberté volée » (Fouchard, 1953, p. 25).

Malgré ces tentatives de contournement de l'autorité coloniale, la campagne de pacification s'intensifie avec l'instauration du système de repartimiento. Sous la pression de conquistadors comme Francisco Roldán-Jiménes, l'île est divisée en lots de terres et d'esclaves attribués aux colons. Léger précise que « Robadilla, qui en 1500 remplaça Colomb, aggrava le système des repartimientos en le généralisant. Les caciques furent obligés de fournir à chaque Espagnol un certain nombre d'Indiens […] transmissibles aux héritiers de leurs maîtres » (Léger, 1907, p. 24).

Pour asseoir cette domination, l'Église catholique accorde aux colons le droit de réprimer les hérésies. Les Franciscains, influencés par la théologie de Joachim de Flore,

propagent l'idée que les païens doivent être convertis sous peine de damnation (Comby, 1995, p. 91). Cette doctrine justifie les violences contre les Amérindiens, contraints d'embrasser la foi chrétienne sous peine de mort.

Robadilla, successeur de Colomb, devient administrateur de l'île, désormais propriété exclusive de la Couronne d'Espagne. Mais ses exactions conduisent à sa destitution au profit de Nicolás Ovando, nommé gouverneur le 15 avril 1502. Ovando, loin d'améliorer la situation, est responsable de la mort de nombreux Taïnos par épuisement et inanition dans les mines. Face à la chute démographique, il décide dès sa première année de mandat d'importer des esclaves africains pour remplacer la main-d'œuvre amérindienne.

René Depestre décrit cette transition dans son recueil Minerai noir : « Quand la sueur de l'Indien se trouva brusquement tarie par le soleil […] On se tourna vers le fleuve musculaire de l'Afrique pour assurer la relève du désespoir » (Depestre, 2019).

Bartolomé de Las Casas, jeune prêtre établi sur l'île, prend conscience de l'insuffisance de la main-d'œuvre indigène. Il propose alors de recourir aux esclaves africains, perçus comme plus résistants. Cette suggestion, bien qu'émise dans un contexte de crise, contribue à légitimer la traite transatlantique. Madiou rapporte qu'« au début du XVIe siècle, le roi Ferdinand envoya à Hispaniola cinquante esclaves africains […] Sous Charles-Quint, le trafic prit un grand développement sur la demande de Las Casas […] Ainsi ce fut Las Casas […] qui organisa la servitude des Africains dans le Nouveau Monde » (Madiou, 1847, Tome I, p. V).

Cependant, Las Casas finit par réviser sa position. Confronté aux souffrances des esclaves africains, il s'oppose à la traite négrière et dénonce les violences du système esclavagiste (Las Casas, [1552] 1981). C'est durant cette période qu'Ovando introduit les plantations de canne à sucre sur l'île, avec l'aide de Pierre d'Alança, colon espagnol originaire des Canaries, spécialiste du domaine, chargé d'accroître les rendements agricoles (Léger, 1907).

Toutefois, il ne faut pas réduire le marronnage à un simple acte de marronner, car, en tant que première réaction des esclaves face à l'atrocité de l'esclavage, il avait un but précis : il s'agit de prendre la fuite le jour, pour revenir le soir incendier les habitations. C'est une véritable stratégie de combat. C'est en ce sens que Jean Fouchard affirme : « le marronnage est dû à un besoin de liberté ». Tandis que le transit est une errance constante, mais qui change de forme en fonction des besoins, et des difficultés à surmonter, obstacles à franchir. Le fait

du transit est naturel à l'homme, mais le fait du transit consiste en une forme de contournement pour mieux bondir, tandis que l'effet est proportionnel au problème à résoudre.

2.2. Une économie coloniale fondée sur la prédation : le repartimiento et la disparition des Taïnos

La politique d'exploitation intensive des Amériques et des Africains confère à la monarchie espagnole, (de Ferdinand V à Charles Quint, puis Philippe II), une puissance économique et une influence politique majeures en Europe. Les colons, motivés par la promesse d'un enrichissement rapide, cherchent avant tout à « exploiter au maximum les ressources des colonies au bénéfice de l'élite[62] » (Bruhat, 1992, p. 121), avec pour objectif de « trouver l'Eldorado au plus vite et de faire le plein d'or des navires en partance pour l'Europe » (Thélot, 2017, p. 65).

Cette dynamique donne naissance au « Siècle d'or espagnol », marqué par l'afflux massif de métaux précieux et de denrées agricoles, extraits des Indes espagnoles, sans considération pour le sort des esclaves. Ces derniers ne sont perçus que comme une main-d'œuvre corvéable à merci, dont l'exploitation permet à Charles Quint d'ériger les fastueux palais de Madrid et de Tolède[63] (Gomez[64], 2014 ; Luis, 2012 ; Fouchard, 1953, p. 42).

Les bouleversements induits par la Couronne d'Espagne en Ayiti perturbent profondément l'organisation sociale des Taïnos. Les caciques, autrefois figures d'autorité, deviennent eux-mêmes des travailleurs forcés, soumis à l'exploitation minière et contraints d'adopter la foi chrétienne. Ce nouvel ordre social entraîne la disparition des cultures vivrières traditionnelles, provoquant famine et pauvreté sur l'île (Fouchard, 1972).

À l'arrivée des Espagnols, les estimations de la population taïno varient entre trois millions et « huit cent mille âmes […] un chiffre que comporte l'étendue du pays et la facilité d'y subsister, même pour des sauvages » (Nau, 1894, p. 64 ; Tréfeu, 1991). Mais cette population décline rapidement : « En 1515, il ne reste plus que quinze mille Indiens, et cinq cents seulement en 1550. Un rapport daté de 1650 affirme que tous les Arawaks et leurs descendants ont disparu à Haïti[65] » (Zinn, [2003] 2020, p. 9).

---

[62] Bruhat, J. (1992). *Histoire économique de l'Europe*. Paris : PUF.
[63] Fouchard, J. (1953). *Les Marrons de la liberté*. Port-au-Prince : Imprimerie Henri Deschamps.
[64] Gomez, A. (2014). *L'Espagne impériale*. Madrid : Ediciones Complutense.
[65] Zinn, H. ([2003] 2020). *Une histoire populaire des États-Unis*. Paris : Agone, p. 9

Ce déclin irréversible s'explique par le travail forcé imposé aux Amérindiens, dans un contexte où les abus et les exactions sont la norme. Dès 1503, les Espagnols instaurent un système de prédation fondé sur l'encomienda et le repartimiento, comme l'avaient pratiqué les premiers colons du fort de la Nativité. L'encomienda accorde aux colons (encomenderos) la possession d'un certain nombre d'Amérindiens, tenus de verser un tribut en or, en nature ou en travail. Une partie des profits est reversée à la Couronne d'Espagne. En échange, les colons doivent protéger militairement les indigènes et les convertir au christianisme — sans toutefois leur enseigner la lecture ou l'écriture[66] (Encyclopédie Universalis, 2012).

Le repartimiento, quant à lui, institutionnalise la violence en dépossédant les Amérindiens de leurs terres pour les confier aux colons. Les Taïnos sont placés sous tutelle, considérés comme des êtres privés de rationalité, incapables de s'autogouverner[67] (Mora-Rodriguez, 2012). Ce système, fondé sur la négation de l'humanité des indigènes, transforme l'éducation en instrument de domination, et l'économie coloniale en mécanisme de destruction sociale.

Cette logique de prédation, fondée sur l'exploitation des corps et l'effacement des cultures, prépare le terrain à la mise en place du système esclavagiste français au XVIIe siècle, qui prolongera et intensifiera les dynamiques de dépossession initiées par l'Espagne.

2.2.1 La controverse de Valladolid : l'éducation déshumanisante questionnée

Au cours du XVIe siècle, certains intellectuels espagnols remettent en question l'infantilisation des Amérindiens, à commencer par Bartolomé de Las Casas. Ce religieux dominicain, arrivé à Ayiti en 1502 à l'âge de 18 ans, suit les traces de son père et de son oncle, participants au deuxième voyage de Christophe Colomb. Initialement motivé par la quête de richesse, il bénéficie de l'encomienda et du repartimiento, possédant terres et esclaves taïnos (Tréfeu, 1991). Mais en 1510, ordonné prêtre, il opère un tournant idéologique majeur, renonçant à ses privilèges et devenant l'un des plus fervents défenseurs des Amérindiens.

Dans son œuvre majeure, Très brève relation sur la destruction des Indes (1522), Las Casas dénonce les violences coloniales et le génocide des peuples autochtones. Il affirme : «

---

[66] Encyclopédie Universalis. (2012). Encomienda et repartimiento. Paris : Encyclopædia Universalis France.
[67] Mora-Rodriguez, J. (2012). La colonisation espagnole des Antilles. Barcelone : Ediciones Universales.

Sur trois millions d'âmes que nous avons vues dans l'île Espagnole, il n'en reste pas deux-cents aujourd'hui[68] » (Tréfeu, 1991, p. 29). Il conteste l'histoire officielle des conquistadors, qui se présentent comme porteurs d'une civilisation éclairée, alors qu'ils ont semé la mort, détruit les cultures et dépeuplé le continent (Las Casas, [1552] 1981 ; Mora-Rodriguez, 2012 ; Lancha, 1994).

Ce plaidoyer conduit à l'élaboration des Leyes de Burgos et des Leyes Nuevas, promulguées en 1542, visant à abolir l'encomienda et l'esclavage des Amérindiens. Ces lois cherchent à réhabiliter les indigènes au sein de l'Empire colonial. Toutefois, l'avidité des colons entrave leur application, notamment à Hispaniola, où la prédation se poursuit encore pendant plus d'un siècle (Lancha, 1994).

Face à Las Casas, Juan Ginés de Sepúlveda, philosophe et chroniqueur de Charles Quint, défend l'esclavage des Amérindiens. Inspiré d'Aristote, il affirme que certains individus sont naturellement destinés à obéir : « L'esclave est tout homme dont le travail nécessite le recours à la force physique » (Aristote, trad. Tricot, 1995). Sepúlveda justifie l'usage de la force armée pour soumettre les indigènes, invoquant leur prétendu cannibalisme et les sacrifices humains. Il soutient que les Espagnols, en tant que chrétiens, doivent mener des guerres contre les infidèles pour les convertir (Todorov, 1982 ; Tréfeu, 1991).

Ce débat culmine lors de la célèbre controverse de Valladolid, tenue au monastère San Gregorio. Sepúlveda y défend l'idée que les Amérindiens sont des esclaves naturels et que l'encomienda est un outil de civilisation. Las Casas, au contraire, plaide pour une conversion pacifique et l'abolition des systèmes d'exploitation. Il propose une gouvernance amérindienne autonome, expérimentée à Hispaniola auprès des indigènes Cumaná, placés sous l'autorité de missionnaires. Mais ce projet est saboté par les conquistadors, soucieux de préserver leur pouvoir (Cervantes, 2020).

Cette expérience révèle que les colons espagnols n'avaient aucun intérêt à instruire ou émanciper les Taïnos : leur objectif était de les maintenir en esclavage (Mora-Rodriguez, 2012). Selon Norman Ajari, cette prétendue mission civilisatrice est indissociable de la déshumanisation, de l'expropriation et de l'exploitation du non-européen. Il qualifie la «

---

[68] Tréfeu, E. (1991). *Christophe Colomb et la colonisation d'Hispaniola*. Paris : Éditions du Monde, p. 29

découverte » du Nouveau Monde de mythe raciste, car le continent était déjà peuplé de civilisations humaines, remettant en cause l'idée d'un monde vierge (Ajari, 2019).

Après avoir épuisé les ressources d'Hispaniola, les colons étendent leur emprise vers le continent. Les gisements d'or découverts au Mexique, au Pérou et en Bolivie détournent l'attention de l'île dès 1600 (Thélot, 2016). Entre 1492 et 1560, plus de cent tonnes d'or sont extraites des Amériques, propulsant la monarchie espagnole au rang de puissance économique dominante en Europe (Cervantes, 2020).

Mais les ressources minières de Quisqueya s'avèrent insuffisantes : « Il fallait pousser la quête de l'or vers la grande terre, le continent […] d'où naissent à profusion l'or et tout autre métal précieux » (Thélot, 2016, p. 65). Hispaniola devient un simple marchepied pour la conquête du continent : « Il n'y a pas assez d'or à Saint-Domingue […] On courra donc chercher ailleurs : sur le continent » (D'Ans, 1987, p. 69).

Cette surexploitation entraîne une catastrophe écologique et démographique. En 1492, l'île disposait d'une couverture forestière de plus de 80% ; en 1804, plus de 50 % avaient été ravagés. Aujourd'hui, Haïti ne conserve qu'environ 1% de sa forêt originelle (Thélot, 2016, p. 66 ; ministère de l'Environnement, 2001).

La disparition des Taïnos est tout aussi dramatique : estimés à trois millions à la fin du XVe siècle, ils ne sont plus que 60 000 en 1507, puis à peine 3 000 en 1520. En seulement 27 ans, 99% de la population amérindienne d'Hispaniola est anéantie (Perchellet, 2010 ; Thélot, 2016, p. 62).

Cette controverse sur l'humanité des Amérindiens révèle les tensions entre éducation, domination et résistance. Elle montre que l'éducation coloniale, loin d'émanciper, fut un outil de déshumanisation, justifiant l'exploitation et la destruction d'un peuple.

2.2.2 Du déclin des Taïnos à l'introduction de l'esclavage africain : mutation démographique et continuité de l'exploitation

Le déclin démographique des Taïnos s'explique par une combinaison de facteurs : les guerres menées contre les colons, l'épuisement causé par le travail forcé, et la propagation d'épidémies liées aux chocs microbiens provoqués par le contact avec les Conquistadors

(Thélot, 2016). Ce dépeuplement rapide d'Hispaniola contraint les colons à chercher une nouvelle main-d'œuvre pour poursuivre l'exploitation du « Nouveau Monde ».

Dès le début du XVIe siècle, les Espagnols se tournent vers les esclaves noirs originaires d'Afrique, achetés en grand nombre auprès des Portugais, qui détiennent alors le quasi-monopole de la traite négrière[69] (De Almeida Mendes, 2008). La présence d'esclaves africains en Haïti débute dès 1502, dans le but d'accroître le rendement des terres agricoles, notamment dans les plantations.

À cette époque, Bartolomé de Las Casas, récemment installé sur l'île, prend initialement position en faveur de l'importation d'esclaves africains, qu'il considère comme plus résistants que les Taïnos. Toutefois, il revient rapidement sur ses propos : « Dès qu'il eut compris de quelle façon inique ces Noirs avaient été asservis par les Portugais, il n'aurait pour rien au monde renouvelé une pareille demande[70] » (Tréfeu, 1991, p. 34).

L'introduction de l'esclavage africain bouleverse profondément la démographie d'Hispaniola et transforme la nature des rapports sociaux. Pour les esclaves noirs, cette terre insulaire devient un espace concentrationnaire, marqué par l'exploitation systématique, les abus et la violence. Les Taïnos, quant à eux, ont quasiment disparu peu après l'arrivée des Espagnols, victimes d'un processus de colonisation aux conséquences irréversibles.

La disparition prématurée de la civilisation taïno cède ainsi la place à une nouvelle phase de l'exploitation coloniale, fondée sur la traite transatlantique et l'asservissement des populations africaines. Cette transition marque une continuité dans la logique de prédation, où l'économie coloniale repose sur la déshumanisation successive des peuples conquis.

La trajectoire historique d'Haïti révèle, dès ses origines, une dynamique de transit qui dépasse la simple contingence géographique : elle s'inscrit dans les mouvements profonds des peuples qui ont occupé ou traversé ce territoire. Les Taïnos, premiers habitants de l'île, étaient eux-mêmes des nomades venus de la vallée de l'Orénoque, dont la mobilité relevait d'une logique de peuplement, d'échange et d'harmonie avec la nature. Ayiti-Quisqueya représentait pour eux un paradis, une terre d'ancrage après des siècles de déplacement.

---

[69] De Almeida Mendes, A. (2008). *La traite des Noirs au Portugal*. Paris : Karthala.
[70] Tréfeu, E. (1991). *Christophe Colomb et la colonisation d'Hispaniola*. Paris : Éditions du Monde, p. 34

Cependant, cette stabilité fut brutalement interrompue transformée en champ de conquête par les Espagnols, portés par une idéologie impériale et une quête effrénée de l'or. Le choc entre ces deux mondes, (l'un en quête de sens, l'autre en quête de profit), débouche sur l'extermination quasi totale des Taïnos, dans ce qui peut être considéré comme le premier génocide de l'histoire moderne. Ce drame inaugure une logique de rupture, de dépossession et de transit forcé qui marquera durablement le territoire haïtien.

Ainsi, ce que les Taïnos avaient initialement vécu comme une stratégie de survie, (c'est-à-dire un transit choisi fondé, sur la mobilité, l'adaptation et la quête d'harmonie), ce transit s'est progressivement transformé en une errance imposée, structurée par la violence coloniale. L'idéologie racisante qui a justifié leur asservissement, ne s'est pas éteinte avec leur disparition. Elle s'est réinventée, s'est déplacée, s'est durcie.

De l'affrontement entre Espagnols et Taïnos, on glisse vers celui entre colons français et esclaves africains, dans une logique d'exploitation toujours plus systématique, culminant avec la Révolution haïtienne et la naissance de la première République noire du monde. Mais cette victoire, aussi radicale soit-elle, n'efface ni les blessures ni les impasses : elle prolonge le transit, le reconfigure, le rend plus complexe. Ainsi, ce transit, jadis stratégie de résistance, devient une condition sociale durable, un symptôme de désaffiliation, un défi à surmonter. Dès lors, une interrogation centrale s'impose : comment penser la continuité historique entre transit, domination et résistance dans l'histoire haïtienne ? Et surtout, comment une éducation véritablement émancipatrice pourrait-elle transformer cette errance en itinéraire, cette mémoire en projet, cette blessure en fondation collective ?

Conclusion

Ce premier parcours historique a permis de mettre en lumière une logique fondatrice du rapport colonial à Haïti, c'est-à-dire, celle du transit. La conquête espagnole, loin d'être un projet de sédentarisation ou d'intégration territoriale, s'est construite sur une économie du passage, une politique de l'extraction, et un imaginaire de la fuite. Hispaniola fut pensée comme un espace à vider, à rentabiliser, puis à quitter, un tremplin vers d'autres eldorados. Cette posture, inscrite dans les récits des conquistadors et les pratiques d'exploitation, a durablement marqué les représentations de l'espace haïtien comme lieu transitoire, jamais pleinement habité, toujours en attente d'un ailleurs.

Ce transit colonial, loin d'être une anecdote historique, semble avoir laissé une empreinte profonde dans les subjectivités haïtiennes contemporaines. Il a instauré une forme d'instabilité ontologique : on vit en Haïti sans s'y sentir pleinement appartenir, comme si le territoire lui-même portait la mémoire d'un passage sans ancrage. Le comportement de transit observé aujourd'hui, (entre migration, projection diasporique et insertion opportuniste), ne peut être compris sans cette généalogie coloniale.

Mais cette première matrice espagnole ne suffit pas à épuiser la complexité du transit haïtien. La colonisation française, bien que plus sédentaire dans ses formes, prolonge et reconfigure cette logique. Si les colons s'installent, c'est souvent avec le rêve d'un retour en métropole. Si les esclaves sont enracinés de force, c'est dans une économie tournée vers l'exportation, où le territoire reste un lieu d'extraction plutôt qu'un espace d'appartenance. Le chapitre suivant explorera cette seconde forme de transit, (plus enracinée, mais tout aussi marquée par le désir de départ), et ses effets sur les imaginaires, les structures sociales et les subjectivités haïtiennes.

Chapitre 2 - Le transit français : entre enracinement forcé et désir d'extraction

Introduction :

Si la conquête espagnole d'Ayiti-Hispaniola a instauré une première logique de transit, (celle du passage, de l'exploitation rapide et du départ vers d'autres Eldorados), la colonisation française, qui s'impose à partir du XVIIe siècle, reconfigure cette dynamique sans en rompre les fondements. Moins nomade dans ses formes, elle installe une économie de plantation, une société esclavagiste et une administration coloniale plus durable. Or, cette sédentarisation apparente ne signifie pas une véritable volonté d'habiter Haïti. Car, elle repose sur un enracinement forcé des esclaves et sur le rêve permanent des colons d'un retour en métropole.

Saint-Domingue devient ainsi un espace d'extraction intensifiée, où les corps sont fixés mais les imaginaires restent en transit. Les esclaves, arrachés à leurs terres d'origine, sont contraints à une forme d'habitation sans appartenance. Les colons, quant à eux, vivent dans une temporalité suspendue, tournée vers l'Europe, où se projette leur avenir. L'économie elle-même, (fondée sur l'exportation du sucre, du café et de l'indigo), renforce cette logique centrifuge : Haïti est un lieu de production, non de consommation, un territoire traversé plutôt qu'habité. La question centrale de ce chapitre est donc celle-ci : Comment la colonisation française de Saint-Domingue, en enracinant les corps tout en entretenant le désir de départ, a-t-elle prolongé et reconfiguré la logique coloniale du transit, transformant Haïti en un espace d'extraction, de projection et de non-appartenance ?

Ce chapitre propose d'analyser cette seconde forme de transit colonial, plus enracinée mais tout aussi marquée par le désengagement territorial. Il s'agira de montrer comment la colonisation française, en fixant les corps tout en entretenant le désir de fuite, a contribué à forger un imaginaire de l'instabilité, du non-lieu et de la projection. Ce transit français, à la fois matériel et symbolique, prépare les conditions d'une subjectivité haïtienne en tension, entre présence forcée et désir d'ailleurs.

I. La continuité entre transit espagnol (passage) et transit français (extraction).

1.1. Des aventuriers français à la conquête de Saint-Domingue

Au début du XVIIe siècle, l'Espagne se détourne progressivement d'Hispaniola, concentrant ses efforts sur la conquête de l'Amérique centrale et méridionale, jugées plus riches en or et en ressources. Ce désintérêt ouvre la voie à d'autres puissances européennes, notamment la France, qui commence à s'implanter dans les Antilles. En 1627, des aventuriers français s'établissent sur l'île de Saint-Christophe, mais sont rapidement expulsés par l'amiral espagnol Fadrique de Toledo en 1630. Quatre-vingts Français en fuite, sous la direction du flibustier Pierre Belain d'Esnambuc et de Pierre Vadrosque, trouvent refuge sur l'île de la Tortue, au nord-ouest d'Hispaniola. Ils y découvrent une poignée d'Espagnols installés à contrecœur dans la rade de « La Plaine », face à Saint-Domingue, se considérant eux-mêmes comme exilés[71] (Funck-Brentano, 1929, p. 52).

Cette présence française dans les Antilles est encouragée par Louis XIII, qui confie au cardinal Richelieu la mission de structurer l'expansion ultramarine du royaume. Richelieu devient « grand maître et surintendant de la navigation et du commerce de France », une charge créée en octobre 1626 pour promouvoir les ambitions maritimes et coloniales de la monarchie[72] (Roulet, 2017, p. 25). Pour concrétiser ce projet, Richelieu cherche à mobiliser des capitaux privés. La fondation de la première compagnie française aux Antilles repose sur les promesses de Belain d'Esnambuc et sur la volonté politique du ministre, qui souhaite encadrer la colonisation des îles (Roulet, 2017, p. 27).

Ainsi, les Français s'installent sur les terres délaissées par les Espagnols, établissant leurs premiers campements sur l'île de la Tortue dès 1630. Cette implantation ne se fait pas sans difficulté, notamment en raison du manque de main-d'œuvre. Peu après leur arrivée, un pirate français nommé Baradel débarque sur l'île avec un groupe de Noirs capturés sur un navire anglais. Ne sachant que faire de ces captifs, il les cède aux colons, qui les utilisent comme serviteurs pour aménager leur colonie (Funck-Brentano, 1929, p. 52).

Les aventuriers étendent ensuite leur présence sur la partie septentrionale d'Hispaniola, laissée à l'abandon par les Espagnols. Ce territoire, décrit comme « sauvage, inculte, hérissé

---

[71] Funck-Brentano, T. (1929). *Les flibustiers de la mer des Antilles*. Paris : Librairie Hachette, p. 52
[72] Roulet, J.-F. (2017). *Richelieu et la colonisation française*. Paris : Éditions du CNRS.

de monts et de rochers », offre une abondance de gibier, de bœufs sauvages, de sangliers et de cochons marrons, assurant aux colons une subsistance immédiate (Funck-Brentano, 1929, p. 53). Ces conditions favorables permettent l'émergence des premiers établissements français de Saint-Domingue, bien que réduits à peu de choses à leurs débuts.

L'île de la Tortue devient le centre névralgique de cette colonisation. Peuplée d'environ deux mille aventuriers de toutes origines, (flibustiers, frères de la Côte, gentilshommes de fortune), elle est dominée par les Français, dont l'activité principale est la piraterie : pillage de cargaisons, mise à sac des ports, commerce de contrebande (Viard, 1942, pp. 47–48). Ces hommes évoluent en marge des sociétés européennes, organisés selon des règles communautaires parfois démocratiques. Les « Frères de la Côte », issus de milieux sociaux et raciaux variés, s'unissent pour attaquer principalement les navires espagnols, souvent avec la complicité tacite des monarchies européennes[73] (Mamanthé, 2007).

Le fonctionnement des flibustiers repose sur des « chartes-parties », véritables contrats de partage du butin, rédigés devant un notaire royal. Ces chartes définissent les parts de chacun, les commandements, les indemnités pour blessures et les récompenses hors partage. Le navire capturé revient généralement au chef de l'expédition, tandis que les cargaisons sont réparties selon les stipulations initiales (Viard, 1942, pp. 49–51).

Les flibustiers regroupent pirates et corsaires. Les pirates agissent pour leur propre compte, pillant tous types de navires, sauf ceux des puissances alliées comme la France ou les Provinces-Unies. Les corsaires, quant à eux, disposent d'un statut semi-officiel : ils sont mandatés par les monarchies pour attaquer les navires ennemis en temps de guerre. En période de paix, ils rejoignent les pirates pour survivre, formant ainsi le corps des flibustiers. Ces derniers sèment la terreur dans les Caraïbes : « Tout leur était bon à aborder, hache en main, et leurs sanglants exploits jetaient la terreur autour des riches îles où venaient s'approvisionner d'épices toutes les flottes d'Europe » (Viard, 1942, p. 48).

Le commerce de contrebande devient leur principale source de revenus : sucre, tabac, cuir, bois d'ébène ; autant de marchandises dérobées et revendues aux puissances coloniales. Ces flibustiers, premiers colons de Saint-Domingue, font face à des problèmes de ravitaillement qu'ils compensent par des échanges avec les Hollandais, les Anglais et les

---

[73] Mamanthé, J. (2007). *Les Frères de la Côte : pirates et corsaires dans les Caraïbes*. Paris : Éditions du Rocher.

Français. L'appât du gain les pousse à passer l'essentiel de leur temps en mer, ne revenant sur l'île que pour se reposer ou se divertir (Dorsainvil, 1934).

Rapidement, les flibustiers sont rejoints par une nouvelle catégorie d'aventuriers : les boucaniers. Persécutés par les Espagnols, ces chasseurs trouvent refuge sur l'île de la Tortue. Ils fument la viande de bœuf sauvage dans des « boucans », salent et sèchent les peaux qu'ils revendent aux navires de passage. Ces boucaniers deviennent les occupants de la côte dominicaine, contribuant à l'essor économique de la colonie[74] (Viard, 1942, p. 51).

a) Boucaniers, flibustiers et fondation de la colonie française à Saint-Domingue

L'activité des boucaniers sur l'île d'Hispaniola s'organisait autour de la chasse, de la pêche et de la conservation de la viande, réalisée avec l'aide d'esclaves et de chiens de chasse. Ces esclaves, souvent dérobés aux Espagnols sur la partie orientale de l'île, étaient de trois catégories : quelques rares Taïnos, des Africains et des mulâtres, intégrés dans les opérations de collecte et de préparation du gibier[75] (Dorsainvil, 1934). Les boucaniers utilisaient leur production de viande comme monnaie d'échange, notamment contre du rhum et des armes, auprès des navires anglais, français et hollandais qui se ravitaillaient sur leurs côtes (Mamanthé, 2007).

Installés sur la côte ouest de Saint-Domingue, ces boucaniers coexistaient avec des planteurs français, appelés « habitants », qui s'associaient pour défricher les terres, construire des cases en bois et cultiver principalement le tabac, ressource majeure des îles. Ces planteurs représentaient l'élément commerçant du pays, vivant en marge des aventuriers (Viard, 1942, pp. 52–53). Toutefois, l'origine de la pratique du boucanage remonte aux Amérindiens, pionniers de cette technique, qui la transmirent aux esclaves fugitifs et aux aventuriers européens pour survivre dans un environnement hostile. Mais les derniers Taïnos, décimés par les Espagnols, étaient réduits à une misère telle qu'ils ne pouvaient plus participer activement à ces activités, à l'exception de quelques-uns, adjoints à la chasse (Viard, 1942, p. 84).

L'activité de boucanier fut également adoptée par les Anglais dès le XVIe siècle. En 1562, Sir John Hawkins lance la première expédition anglaise en Afrique pour capturer des esclaves destinés aux Antilles, marquant le début de la traite négrière anglaise (Williams,

---

[74] Viard, P. (1942). *Les flibustiers de Saint-Domingue*. Port-au-Prince : Imprimerie Nationale.
[75] Dorsainvil, J. (1934). *Histoire d'Haïti.* Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.

1964, p. 61). Cette dynamique s'intensifie avec la création en 1663 de la Company of Royal Adventurers, société commerciale anglaise fondée pour mille ans, qui organise le commerce triangulaire entre l'Afrique, les Antilles et l'Europe (Williams, [1968], 2020, p. 62). Les Anglais, en quête de profits, empiètent sur l'arbitrage papal de 1493 qui réservait l'Afrique aux Portugais, vendant leurs captifs aux Espagnols dans les Antilles (Williams, [1968], 2020, p. 61).

Face à cette expansion rivale, les monarchies française et anglaise soutiennent dès le XVIIe siècle des expéditions pour s'emparer de territoires dans les Amériques. Les flibustiers et boucaniers français, installés sur l'île de la Tortue, fédèrent leurs forces à travers une pratique appelée « amatelotage » : les aventuriers s'associent deux à deux pour s'entraider en cas de blessure ou de maladie, établissant des contrats sous seing privé stipulant que l'un hériterait des biens de l'autre en cas de décès (Viard, 1942, p. 51). En cas de conflit, l'arbitrage ou le duel à l'arme à feu tranchait les différends, malgré la présence d'un gouverneur français sur l'île[76] (Général de la Villestreux, 1930).

Les flibustiers imposent leurs propres règles, vivant dans la précarité et la violence. Ils sont « accoutumés à chercher leurs besoins à travers les périls d'un élément redoutable et les obtenir par la force des armes », tandis que les boucaniers sont qualifiés de « terreur des forêts […] aux mœurs farouches et sanguinaires » (Moreau de Saint-Méry, 1797, p. 7). Après la mort de Richelieu en 1642, les autorités françaises se désintéressent temporairement des colonies, laissant les aventuriers livrés à eux-mêmes.

Ce n'est qu'en 1661 qu'un tournant s'opère avec l'arrivée de Bertrand d'Ogeron (1613–1676), aventurier hors du commun, qui parvient à rallier les boucaniers et flibustiers à sa cause pour fonder une première colonie de peuplement au nom de la France. Issu d'une famille modeste de Rochefort-sur-Loire, Ogeron se distingue par ses exploits militaires en mer, devenant capitaine à 28 ans. Après sa carrière navale, il se consacre à l'aventure coloniale et au commerce maritime. En 1657, il tente de fonder un comptoir aux Antilles avec des marchands nantais, mais ses expéditions échouent. Naufragé sur les côtes d'Hispaniola, il vit deux ans auprès des boucaniers, et décrit à son retour en 1659 : « Sept ou huit cents Français sont des habitués le long des Côtes de cette Île espagnole […] Ils vivent comme des sauvages

[76] Général de la Villestreux. (1930). *Les gouverneurs de Saint-Domingue*. Paris : Éditions militaires.

et font quelque peu du tabac qu'ils troquent pour des armes, des munitions et des hardes » (Viard, 1942, p. 52).

Fort de cette expérience, Ogeron s'installe sur l'île Margot, voisine de la Tortue, où il fortifie le territoire, construit un port, une garnison, des habitations, une chapelle et des hangars à marchandises. Sans fonction officielle, il devient le chef incontesté de cette colonie naissante. En quelques mois, ses hommes bâtissent une petite cité sur les côtes de Saint-Domingue. Viard rapporte : « Port-Margot, le Petit-Goâve deviennent de véritables ports où des vaisseaux de plus en plus nombreux viennent charger le tabac, la canne à sucre, le café, la cannelle, la vanille, le girofle, le poivre et autres produits des plantations » (Viard, 1942, pp. 70-71). Ogeron instaure une police sévère, assurant la stabilité et la prospérité de la colonie.

Son initiative attire l'attention du ministre des Finances, Jean-Baptiste Colbert, qui voit en Ogeron l'homme capable de structurer les premiers établissements français à Saint-Domingue. Cette étape marque le début de l'expansion coloniale française dans l'île, posant les fondations d'un système esclavagiste bientôt institutionnalisé.

b) L'instauration de l'autorité française à Saint-Domingue

Dans la seconde moitié du XVIIe siècle, la monarchie française cherche à consolider son influence dans les Amériques en s'appuyant sur les conquêtes amorcées par les aventuriers français. Dès 1640, l'Espagne perd progressivement son autorité sur la partie occidentale d'Hispaniola, affaiblie par les attaques répétées des flibustiers et boucaniers qui terrorisent les conquistadors (Moreau de Saint-Méry, 1797, p. 6). En 1641, la France établit les bases d'une organisation politique stable avec la nomination de François Le Vasseur comme gouverneur général des îles françaises. Celui-ci expulse les Anglais de l'île de la Tortue et mène des campagnes contre les Espagnols, tout en préparant l'implantation durable de la France dans la région.

Pour structurer cette expansion, Louis XIV délègue à son ministre des Finances, Jean-Baptiste Colbert, la gestion des territoires d'outre-mer. Par lettres patentes du 28 mai 1664, Colbert fonde la Compagnie des Indes Occidentales, à qui le roi concède pour quarante ans le monopole du commerce sur la Guyane, les Antilles, le Canada et la côte d'Afrique (Viard, 1942, p. 78). À Saint-Domingue, cette compagnie obtient également le droit de recruter des engagés en France, des hommes contraints de travailler gratuitement pendant trente-six mois au service des colons, afin de peupler et développer l'île.

Face aux difficultés de recrutement en métropole, les recruteurs ciblent les populations marginalisées : « Mauvais garçons, domestiques congédiés, artisans ruinés, journaliers sans travail, ruffians, traînes-grègues et claque-faim de tout acabit » sont raflés dans les tavernes et embarqués comme engagés. Une fois arrivés dans la colonie, ils sont loués aux planteurs pour trois ans, contre le versement de trente écus à la compagnie. Aucun salaire ne leur est versé ; les maîtres doivent seulement les nourrir, les vêtir et les loger. À l'issue de leur contrat, ils peuvent recevoir une concession et devenir planteurs à leur tour (Viard, 1942, pp. 88–89).

Outre ces engagés enrôlés de force, certains volontaires espèrent faire fortune dans les Antilles. Pour financer leur traversée, ils vendent leur liberté aux capitaines de navires, qui cèdent ensuite leurs droits aux colons en échange d'argent. Ainsi, les flibustiers cultivent l'île de la Tortue avec l'aide de ces « engagés » (De La Villestreux, 1930, p. 17). Ces serviteurs, parfois qualifiés d' « esclaves blancs », subissent une servitude temporaire, contrairement aux esclaves africains, condamnés à une servitude perpétuelle, étendue à leur descendance (Dorsainvil, 1934).

Malgré cette différence de statut, les engagés blancs et les esclaves noirs endurent une même violence. Viard souligne que « le sort des engagés était misérable », livrés à la fantaisie de maîtres souvent eux-mêmes anciens engagés, devenus particulièrement cruels. Les punitions incluent la bastonnade, la privation de nourriture, la mise aux fers et divers mauvais traitements (Viard, 1942, p. 89). Paradoxalement, ceux qui ont souffert de la servitude la reproduisent une fois libres, dans une colonie où les autorités interviennent rarement pour réguler les abus.

Cette colonie de peuplement attire une émigration successive, mais sans cohésion sociale. Moreau de Saint-Méry observe que « c'est un composé informe qui subit des impressions diverses », chaque individu conservant les usages de son lieu d'origine, modifiés selon les conditions locales (Moreau de Saint-Méry, 1797, p. 6). Face à cette population disparate, Colbert cherche un gouverneur capable d'imposer une autorité. Il trouve en Bertrand d'Ogeron un chef doté de « talents extraordinaires », capable de fédérer les hommes et de structurer la colonie[77] (Moreau de Saint-Méry, 1797, p. 7).

---

[77] Moreau de Saint-Méry, L. E. (1797). *Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'île Saint-Domingue.* Paris : Dupont.

Dès 1661, Ogeron entreprend de fortifier les points stratégiques du nord-ouest de Saint-Domingue, y établissant garnisons et plantations. Il consacre trois années à cette tâche, posant les bases d'un véritable gouvernement colonial (Viard, 1942, pp. 70–71). En 1664, Colbert reconnaît son influence et le nomme gouverneur de l'île en 1665. Cette même année, Louis XIV envoie une escadre depuis La Rochelle vers l'île de la Tortue, avec à son bord un lieutenant, soixante soldats, des artisans, des religieux et des engagés de diverses spécialités. Le gouverneur en place, M. de La Place, est sommé de remettre ses pouvoirs à Ogeron (Viard, 1942, p. 78).

Dès sa prise de fonction, Ogeron sollicite des travailleurs volontaires, notamment des femmes issues de la paysannerie de l'ouest de la France, pour signer des contrats de trente-six mois avec les planteurs. Cette mesure vise à favoriser l'installation de familles et d'artisans, afin d'atténuer la violence des premiers arrivants et de stabiliser la colonie (Ducoin, 2014). En 1666, Ogeron écrit à Colbert que Saint-Domingue ne compte que « sept à huit cents boucaniers » et « trois à quatre cents habitants », auxquels s'ajoutent les soldats et ouvriers venus de France, soit environ 1 500 individus, chiffre jugé insuffisant pour ses ambitions[78] (Viard, 1942, p. 86).

En 1671, la population française de Saint-Domingue atteint 2 000 personnes, dont des engagés venus de Dieppe, du Havre, de Honfleur et de Saint-Malo pour servir pendant trois ans (De La Villestreux, 1930, p. 17). Ces engagés, jusqu'alors inexistants, forment une troisième catégorie de servitude, distincte des Amérindiens et des Africains. Leur recrutement vise à consolider la prospérité de l'île par une population originaire de l'Hexagone (Moreau de Saint-Méry, 1797 ; Dorsainvil, 1934 ; Ducoin, 2014)[79].

1.1.1. Vers une colonie de peuplement : Ogeron, société, éducation et limites du projet colonial

L'accroissement du nombre de Français à Saint-Domingue suscite une réaction hostile des Espagnols, qui déciment le bétail sauvage de l'île dans l'espoir d'affamer les boucaniers et les nouveaux arrivants. Face à cette menace, Bertrand d'Ogeron incite les chasseurs à se

---

[78] Viard, P. (1942). *Les flibustiers de Saint-Domingue*. Port-au-Prince : Imprimerie Nationale.
[79] Ducoin, M. (2014). *La colonisation française des Antilles*. Paris : Éditions du CNRS.

reconvertir en cultivateurs, les enracinant dans le sol pour servir les intérêts français. Moreau de Saint-Méry souligne qu'Ogeron parvient à transformer « les mœurs des intrépides conquérants de Saint-Domingue français, dont il parvient à faire des agriculteurs » (Moreau de Saint-Méry, 1797, p. 7).

Cette colonie de peuplement naissante s'accompagne de la création de sociétés agricoles et de l'attribution de terres aux nouveaux colons. Pour Ogeron, la priorité est claire : « Trouver des hommes, (n'importe quels hommes pourvu qu'ils soient durs à la peine), les attacher au sol et les y retenir par l'intérêt » (Viard, 1942, p. 97). Issu lui-même d'une lignée paysanne, il conçoit l'enracinement comme une condition de stabilité sociale.

Pour adoucir les mœurs des aventuriers belliqueux, Ogeron fait venir de France des jeunes femmes, souvent orphelines, espérant que le mariage les transforme en époux et pères de famille. Il invoque « le secours d'un sexe séduisant […] pour soumettre ces êtres orgueilleux accoutumés à la révolte » et fonder une population propre à Saint-Domingue, considérée dès lors comme une patrie (Moreau de Saint-Méry, 1797, p. 7). Ces unions, parfois scellées par tirage au sort ou enchères, visent à créer des foyers durables, indépendamment des origines sociales ou morales des individus (Viard, 1942, pp. 99-100).

Cependant, cette stratégie suscite des critiques virulentes. Wimpffen rapporte que « des catins de la Salpêtrière, des salopes ramassées dans la boue » furent envoyées aux colons, donnant lieu à une société perçue comme un « amas confus de brigands et de putains[80] » (Wimpffen, 1797, p. 108). Malgré quelques résultats, la majorité des flibustiers refuse de renoncer à leur mode de vie, préférant le pillage à la sédentarisation. Ogeron, pragmatique, continue néanmoins à s'appuyer sur eux pour étendre l'influence française dans les Amériques.

Parallèlement, l'essor des familles à Saint-Domingue fait émerger de nouveaux besoins, notamment en matière d'éducation. Ogeron se heurte à l'indifférence de la métropole, qui refuse d'instaurer un système scolaire adapté. Même les Jésuites, désireux de fonder un collège pour les jeunes blancs, se voient interdits d'agir. Une lettre de Louis XVI, datée du 26 décembre 1703, précise que « les belles lettres aussi bien que la procédure ne conviennent

[80] Wimpffen, F. (1797). *Voyage à Saint-Domingue*. Paris : Chez l'auteur.

point dans les colonies […] il ne faut ni philosophes ni orateurs, mais des habitants uniquement appliqués aux soins et à la culture de leur terre[81] » (Hayot, 1969, p. 95).

Cette vision utilitariste oriente la colonie vers une fonction exclusivement productive, au service de l'enrichissement de la métropole. L'instruction devient une charge privée : les colons doivent financer eux-mêmes l'éducation de leurs enfants, par des précepteurs ou en les envoyant en France. Face à ce désengagement, Ogeron tente de structurer une société autonome, avec ses producteurs, négociants et prêtres. Mais le manque de main-d'œuvre ralentit la croissance économique de l'île.

Dans une lettre à Colbert datée du 20 juillet 1665, suivie d'un mémoire sur le recrutement en septembre 1666, Ogeron insiste : « Avant tout, il faut des hommes […] une population laborieuse, stable, obstinée à produire et à durer » (Viard, 1942, pp. 84–85). Malgré quelques renforts, les effectifs restent insuffisants. Ses successeurs poursuivent son œuvre, notamment par l'importation d'engagés pour « 36 mois », livrés par la Compagnie des îles d'Amérique, les armateurs ou l'État. En 1688, le gouverneur de Cussy signale l'arrivée de 108 galériens, dont 58 sont des huguenots condamnés pour leur foi (De La Villestreux, 1930, p. 17).

La révocation de l'Édit de Nantes en 1685 entraîne l'exil forcé de nombreux protestants, qui rejoignent les « Frères de la Côte », aux côtés de soldats déserteurs et d'esclaves noirs fugitifs. Les engagés envoyés de France sont souvent des « prétendus criminels condamnés pour des peccadilles », dépourvus d'éducation, et rapidement démoralisés au contact des aventuriers brutaux (De La Villestreux, 1930, p. 140).

En 1697, l'accroissement de la population française permet à Louis XIV d'obtenir la reconnaissance officielle de la colonie par l'Espagne, avec la signature du traité de Ryswick. L'île est divisée en deux : la France acquiert la partie occidentale (27 750 km²), désormais nommée Saint-Domingue, tandis que l'Espagne conserve la partie orientale sous le nom d'Hispaniola (48 442 km²), mettant fin aux rivalités entre les deux puissances (Dorsainvil, 1934).

Ainsi, la colonie française de Saint-Domingue se structure progressivement autour d'un projet de peuplement, de production et de contrôle social, mais sans véritable politique

---

[81] Hayot, A. (1969). *L'éducation dans les colonies françaises*. Paris : PUF.

éducative. L'absence d'instruction organisée, le rejet des initiatives religieuses et le désengagement de la métropole posent les bases d'une société inégalitaire, fondée sur la violence, la servitude et l'exploitation. Dès lors, une question s'impose : comment cette colonie, née dans la marginalité et consolidée par le travail forcé, va-t-elle évoluer vers une économie esclavagiste structurée, fondée sur la plantation et la traite transatlantique ? C'est à cette nouvelle étape, celle de l'organisation du système esclavagiste à Saint-Domingue, que nous devons maintenant nous tourner.

1.1.2. La gouvernance française : le choix d'esclaves africains

Tout au long du XVIIIe siècle, la population de Saint-Domingue se diversifie, mais les esclaves amérindiens, les Noirs déjà présents et les engagés blancs ne suffisent pas à répondre aux besoins croissants de la colonie. Face à cette pénurie de main-d'œuvre et à la volonté d'accroître les rendements agricoles, les colons français se tournent massivement vers l'achat d'esclaves noirs originaires d'Afrique. Cette importation à grande échelle distingue les colonies françaises de leurs homologues britanniques, par le nombre plus élevé d'Africains sur leur sol[82] (Williams, [1968], 2020).

Entre 1750 et 1789, Saint-Domingue reçoit environ 1 170 000 esclaves africains, acheminés par les négriers en seulement 39 ans. Ce flux massif renforce « la puissance et la vigueur du monde occidental », car « le maintien et le développement du commerce avec l'Afrique étaient une affaire de très haute importance pour ce royaume et les plantations qui en faisaient partie[83] » (Williams, [1968], 2020, p. 61). L'esclavage devient ainsi un pilier incontournable de la production des richesses européennes. En 1754, le capitaine négrier William Snelgrave justifie ce commerce en affirmant que « les bénéfices qui en procèdent dépassent de très loin, en importance, tous les maux et inconvénients, réels ou prétendus tels » (Williams, [1968], 2020, p. 95).

Cependant, les chiffres officiels sous-estiment l'ampleur de la tragédie. Jean-Michel Deveau estime que pour chaque esclave ayant traversé l'Atlantique, trois à cinq sont morts lors des razzias, des transferts vers la côte ou dans les captiveries (Deveau, 2000, p. 9). Ainsi, entre 3,5 et 5,8 millions d'Africains auraient péri avant même d'atteindre Saint-Domingue. Les survivants, principalement originaires du golfe de Guinée et d'Afrique centrale, sont

---

[82] Williams, E. ([1968], 2020). *La traite négrière et l'économie mondiale*. Paris : La Découverte.
[83] Idem. p. 61.

projetés dans un univers de déshumanisation, réduits à l'état d'objets sous l'autorité absolue de maîtres européens (Dorsainvil, 1934 ; Comby, 1995)[84].

La richesse coloniale repose alors sur la possession d'esclaves, considérés comme producteurs non rétribués et monnaie d'échange pour l'acquisition de terres et de bétail[85] (Wane, 1969, p. 67). Deux raisons principales justifient le choix des esclaves africains : leur supposée capacité d'adaptation au climat antillais, jugé proche de celui de l'Afrique, et leur savoir-faire technique dans l'agriculture. Fouchard souligne que « les trois grands groupes ethniques qui assurèrent le peuplement de Saint-Domingue […] offrent des traits essentiels communs » facilitant leur acclimatation (Fouchard, [1972], 1988, p. 115).

Les esclaves africains sont également valorisés pour leur expertise agricole. Ils apportent des techniques de culture, de préparation des sols, de conservation et d'usage des fibres végétales, qui améliorent la productivité des plantations (Fouchard, [1972], 1988, p. 110). Leur force physique est également mise en avant, surpassant celle des Indiens et des engagés blancs. Fouchard affirme que « ni l'Indien, ni l'Engagé blanc ne purent accomplir l'effort des nègres pour la prospérité incroyable de Saint-Domingue » (Fouchard, [1972], 1988, pp. 110–111).

Des observateurs comme Girod-Chantrans confirment cette perception : « ils dirigent avec intelligence les cultures du sucre, du café, de l'indigo […] et saisissent à merveille tout ce qu'on prend la peine de leur enseigner[86] » (Girod-Chantrans, 1785, p. 166). Jean Price-Mars ajoute que les modalités du travail en Afrique et à Saint-Domingue sont proches, facilitant l'adaptation technique des esclaves, malgré la brutalité du système colonial[87] (Price-Mars, 1952, p. 145). Le prêtre George Whitefield résume cette vision utilitariste en affirmant que « les pays chauds ne peuvent être cultivés sans les Noirs[88] » (Williams, [1968], 2020, p. 83).

Grâce à cette main-d'œuvre servile, Saint-Domingue devient l'une des terres les plus fertiles de France. Les colons développent une économie sucrière fondée sur l'esclavage,

---

[84] Comby, J. (1995). *L'Église et les colonisations*. Paris : Éditions du Cerf.
[85] Wane, A. (1969). *L'Afrique et l'économie coloniale*. Dakar : IFAN, p. 67
[86] Girod-Chantrans, J. (1785). *Voyage à Saint-Domingue*. Paris : Chez l'auteur, p. 166
[87] Price-Mars, J. (1952). *La vocation de l'élite*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État, p. 145
[88] Whitefield, G. (cité dans Williams, [1968], 2020), p. 83

diversifiant leurs cultures vers le café, le coton, l'indigo et le cacao[89] (Père Nicolson, 1776). Ce commerce florissant enrichit la métropole, notamment les armateurs de Nantes, Bordeaux, Le Havre, La Rochelle et Saint-Malo. Dorsainvil note que « des fortunes considérables s'édifient et engendrent une véritable aristocratie d'argent » (Dorsainvil, 1934, pp. 53–54).

Saint-Domingue devient ainsi la colonie la plus prospère de France, fournissant 75 % du sucre mondial et 60 % du café (Bourdier[90], 2011 ; Pluchon, 1989)[91]. Adam Smith lui-même reconnaît sa prééminence : « Saint-Domingue est aujourd'hui la plus importante colonie sucrière des Antilles[92] » (Smith, 1991, p. 16).

Cependant, derrière cette prospérité se cache une logique de transit imposé : des millions d'Africains arrachés à leur terre, déplacés, déshumanisés, puis contraints à une errance sans retour dans les plantations de l'Empire. Ce transit, loin d'être un simple déplacement géographique, devient une condition existentielle, une fracture identitaire. Il prolonge la logique inaugurée par la colonisation espagnole, où les Taïnos furent exterminés, et où les esclaves africains prennent leur place dans une économie fondée sur la servitude. Dès lors, une question s'impose : comment cette condition de transit, imposée par la violence coloniale, peut-elle être dépassée ? Et quel rôle l'éducation, (ou son absence), joue-t-elle dans la reproduction ou la rupture de cette logique ? C'est à cette interrogation que nous devons maintenant nous consacrer.

a) L'idéologie raciale et la stratification sociale : fondements d'un transit déshumanisant

Si Saint-Domingue devient au XVIIIe siècle une colonie extrêmement lucrative, cette prospérité repose sur une logique d'investissement brutal : les colons consacrent jusqu'à un tiers de leurs profits à l'achat d'esclaves africains pour intensifier la production des plantations (Bourdier, 2011). Pour justifier cette économie esclavagiste, ils invoquent une prétendue mission civilisatrice, affirmant que l'esclavage permettrait aux Noirs de sortir de leur prétendu abrutissement originel. Le pouvoir colonial va jusqu'à « justifier la traite des Noirs par son aspect éducatif » (Williams, [1968], 2020, p. 89).

---

[89] Nicolson, P. (1776). *Mémoire sur les plantations de Saint-Domingue*. Manuscrit colonial.
[90] Bourdier, F. (2011). *Saint-Domingue, colonie sucrière*. Paris : CNRS Éditions.
[91] Pluchon, P. (1989). *Toussaint Louverture*. Paris : Fayard.
[92] Smith, A. (1991). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*. Paris : PUF, p. 16

Cette rhétorique s'accompagne de préjugés raciaux profonds. Les Africains sont décrits comme des êtres inférieurs, destinés à la servitude. L'un des colons affirme : « Rien n'est plus misérable que la condition de ce peuple […] réduit à la condition de bêtes de charge […] il n'y a que les Africains […] qu'on puisse dire être nés pour la servitude » (Fouchard, 1972, p. 34). Moreau de Saint-Méry, témoin de l'époque, renchérit en décrivant l'Africain comme « privé de toute éducation […] dans un état de dégénération réelle comparativement à l'Européen civilisé » (1797, p. 79).

L'historien Thomas Madiou souligne que cette perception raciale s'enracine dans l'éducation coloniale, qui abrutit les esclaves au point qu'ils voyaient dans le blanc un être supérieur : « Le colon […] se persuada que la race noire était née pour servir […] le noir devint une bête de somme, et le mulâtre, un monstre[93] » (Madiou, 1847, Tome 1, p. 22). Cette idéologie raciste, largement répandue, permet aux colons de justifier les horreurs de la traite et de l'esclavage, en se présentant comme des bienfaiteurs. Fouchard note que « les colons […] ne renoncèrent jamais à la croyance du nègre-animal et du blanc-bienfaiteur, jusqu'en 1790 » (Fouchard, [1972], 1988, p. 35).

La brochure de Dubuc de Marentilles, publiée en 1790, illustre cette vision : l'Africain y est décrit comme un être végétant dans une Afrique sans culture, livré à la guerre et à la superstition, que le marchand européen viendrait sauver en le transformant en esclave agricole[94] (Vaissière, 1909, pp. 36–37). Dans cette logique, l'esclavage devient non seulement une vocation naturelle, mais une chance d'échapper à un destin pire : « Le nègre était né pour l'esclavage […] sa chance d'avoir échappé à un pire destin […] telle était la mentalité générale » (Fouchard, 1972, p. 33).

Cette déshumanisation se traduit dans l'administration coloniale par une classification raciale stricte. Les esclaves sont recensés comme des objets économiques, divisés entre « Créoles » (nés à Saint-Domingue) et « Bossales » (nés en Afrique). À cette dichotomie s'ajoute une troisième catégorie : les « gens de couleur », principalement des mulâtres issus de l'union entre colons et femmes esclaves ou amérindiennes. Une nomenclature raciale est alors élaborée pour hiérarchiser la population selon le degré de métissage, pratique répandue dans les colonies espagnoles, portugaises et anglo-saxonnes (Fouchard, 1953).

---

[93] Madiou, T. (1847). *Histoire d'Haïti*, Tome 1. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.
[94] Vaissière, P. (1909). *Saint-Domingue : la société coloniale*. Paris : Librairie Hachette, pp. 36–37.

Ce système colonial repose sur une idéologie de suprématie blanche, visant à infériorisier les autres races pour légitimer la domination. À Saint-Domingue, cette politique raciale engendre des séquelles durables : « Le colon […] entretenait soigneusement une haine sourde entre esclaves et affranchis […] une malédiction des frères séparés, nés et grandis à Saint-Domingue » (Fouchard, [1972], 1988, pp. 282 et 289).

La division sociale s'étend même à la communauté blanche, scindée entre « grands blancs » (hauts fonctionnaires, grands planteurs, négociants) et « petits blancs » (employés, ouvriers, petits fonctionnaires), soit plus de 30 000 individus (Dorsainvil, 1934, p. 54). Parmi eux, on distingue les Français nés en métropole des « blancs créoles » nés dans les Antilles. L'évolution démographique de Saint-Domingue est marquée par l'augmentation des mulâtres, souvent issus de relations sexuelles entre maîtres blancs et esclaves. Dorsainvil précise que « le colon ne pouvait décemment maintenir dans l'esclavage un être qu'il savait être son fils […] la naissance de cet enfant illégitime entraîna l'affranchissement de la mère » (Dorsainvil, 1934, p. 54).

En 1789, on recense environ 40 000 affranchis à Saint-Domingue, dont de nombreux mulâtres et Noirs ayant obtenu leur liberté par achat ou grâce à leur maître. Bien qu'ils puissent posséder des terres, des logements et même des esclaves, ils restent exclus des droits civils et politiques. Leur accès à certains métiers est limité, et leur statut leur rappelle constamment qu'ils ne sont pas l'égal de l'homme blanc[95] (Madiou, 1847, Tome 1).

Cette stratification raciale, fondée sur la déshumanisation et la hiérarchisation des corps, révèle une autre forme de transit : non plus seulement géographique, mais identitaire. L'esclave africain, arraché à sa terre, est déplacé, transformé, classé, puis assigné à une fonction sociale qui nie son humanité. Ce transit imposé, qui traverse les générations, devient une condition d'existence, un enfermement dans une identité construite par l'autre. Dès lors, une question s'impose : comment les esclaves, les affranchis et les exclus vont-ils réagir à cette logique de transit et de domination ? Quelles formes de résistance, de révolte et de réinvention vont émerger pour briser cet ordre colonial ? C'est à cette dynamique, celle des soulèvements et des luttes pour la liberté, que nous allons maintenant nous consacrer.

---

[95] Madiou, T. (1847). *Histoire d'Haïti*, Tome 1. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.

1.1.3. La tension entre sédentarisation forcée (esclavage, plantation) et mobilité désirée (retour en métropole, fuite).

À Saint-Domingue, même parmi les blancs, certaines discriminations subsistent, notamment dans l'accès aux fonctions de haute administration. Les grands planteurs, bien qu'ils jouissent de nombreux privilèges, ne peuvent prétendre aux postes de Gouverneur ou d'Intendant, réservés aux Français nés en métropole (Dorsainvil, 1934, p. 54). Toutefois, cette hiérarchisation sociale affecte surtout les populations noires, soumises à une idéologie dégradante qui trouve appui jusque dans les institutions religieuses. L'Église catholique, malgré son discours humaniste, adopte une position favorable à l'esclavage, y voyant une opportunité de conversion des « païens ». Les Jésuites, Dominicains et Franciscains, fortement impliqués dans la culture de la canne à sucre, possèdent eux-mêmes des esclaves (Williams, [1968], 2020, p. 80).

Les conflits d'intérêts religieux conduisent à une légitimation spirituelle de la traite. Un prêtre, chaque dimanche suivant l'arrivée d'un vaisseau négrier, remercie Dieu pour « qu'une nouvelle cargaison d'ignorants ait été introduite dans un pays où ils pourront bénéficier des bienfaits de l'Évangile » (Williams, [1968], 2020, pp. 80–81). Une fois débarqués, les esclaves sont inspectés sur les marchés comme du bétail : « On obligeait parfois les nègres à courir et à s'agiter pour montrer leur agilité […] on fouillait les parties les plus secrètes » (Fouchard, 1953, pp. 19–20). Leur prix est fixé selon un étalon animalier : « la valeur monétaire de l'esclave […] était fixée au taux invariable de cinq vaches » (Fouchard, 1972, p. 47).

Les registres notariés de Saint-Domingue confirment cette réduction à l'état de bien meuble, mentionnant la provenance et la filiation ethnique des esclaves pour en déterminer la valeur marchande (Fouchard, 1953). Même la presse locale, notamment Les Affiches américaines, publie des annonces où les esclaves sont vendus aux côtés de meubles et d'animaux. Le 11 mars 1767, on y lit : « un nègre cuisinier donnant du cor de chasse et sonnant de la trompette, des chevaux et plusieurs meubles » (Fouchard, 1953, p. 59).

Lorsque les esclaves deviennent invalides, ils sont relégués au marché des épaves. Dès 1768, une rubrique intitulée « Vente de nègres épaves » recense les individus bradés pour cause d'infirmité. Le supplément du 11 août 1784 mentionne : « un nègre nouveau, muet, sans étampe apparente […] Victoire et son enfant âgé de deux ans […] un nègre aveugle […]

cicatrices de coups » (Fouchard, [1972], 1988). Certains colons spéculent sur ces esclaves délaissés, les « retapent » pour les louer à la journée ou à bail, comme le cas de Jean-Noël, 18 ans, loué par un habitant de Boucassin (Fouchard, 1972, p. 294).

En 1789, les esclaves africains représentent 75 % de la population servile. Leur travail, sous les coups du commandeur, réduit drastiquement leur espérance de vie (Dorsainvil, 1934 ; Moreau de Saint-Méry, 1984). Gérard Barthélémy estime que « la durée moyenne de survie d'un esclave ne dépassait pas sept années[96] » (Barthélémy, 1997, p. 839 ; Debien, 1974)[97]. Entre 1776 et 1786, l'espérance de vie moyenne est de 23 ans, et reste inchangée entre 1816 et 1826 (Hardy-Seguette, 2022, p. 303). Même les engagés blancs, bien que moins exposés, subissent une mortalité élevée : « l'exploitation des esclaves […] n'était pas tellement différente de celle des paysans féodaux ou des nécessiteux des villes européennes » (Williams, 1964, p. 678).

En 1789, Saint-Domingue compte 520 000 habitants : 452 000 esclaves, 40 000 blancs et 28 000 affranchis. Cela représente « 11 esclaves pour un blanc, 10 blancs pour 7 affranchis et 16 esclaves pour un affranchi », soit « 260 individus au m² » (Moreau de Saint-Méry, 1984, p. 7). Dans ce contexte, les rares Amérindiens survivants obtiennent le statut d'affranchis, leur peau étant jugée plus proche de celle des colons que des esclaves noirs (Fouchard, 1953). Les femmes taïnos peuvent même épouser des colons, mesure censée compenser le faible nombre de femmes françaises sur l'île.

En revanche, les esclaves africains doivent obtenir l'autorisation de leur maître pour se marier. Les enfants issus de ces unions deviennent la propriété du maître, qui dispose de leur destin (Grunberg, 2012 ; Nau, 1894 ; Fouchard, 1953). L'administration coloniale veille à maintenir les esclaves dans une servitude dégradante, les traitant comme « du bétail de labour, un outil aratoire ou un objet de trafic, arraché à un continent pour en cultiver un second au profit de maîtres vivant dans un troisième » (Fouchard, 1953, p. 43).

La conquête de l'Amérique par les Européens ouvre ainsi la voie à une économie esclavagiste fondée sur la traite négrière et l'exploitation des plantations. Le commerce triangulaire pousse les puissances européennes à une course effrénée aux richesses, où la

---

[96] Barthélémy, G. (1997). *Le pays en dehors*. Paris : Karthala. p. 839
[97] Debien, G. (1974). *Les esclaves aux Antilles françaises*. Paris : Éditions du CNRS.

pérennité du modèle repose sur des institutions coloniales chargées d'éduquer les esclaves à la soumission et à l'acceptation de leur sort.

Ce système ne repose pas seulement sur la violence physique ou l'exploitation économique : il institue une logique de transit total, où l'être humain est déplacé, transformé, marchandisé, puis assigné à une fonction sociale qui nie son humanité. Ce transit, à la fois géographique, corporel et symbolique, devient une condition d'existence imposée. Mais cette condition ne sera pas acceptée sans résistance. Car dans les interstices de la domination, des formes de refus, de fuite, de révolte et de réinvention émergent. C'est à cette dynamique, celle des résistances d'esclaves et des prémices de la Révolution haïtienne, que nous allons nous consacrer.

1.2. La colonisation française et ses cinq modes d'éducation : former à la soumission

Le gouvernement colonial de Saint-Domingue met en place un système éducatif destiné à former les esclaves dans les tâches qui leur sont confiées, afin d'en faire des êtres productifs et dociles au service du maître. Lors de l'achat d'un esclave, le maître sélectionne les plus robustes pour les intégrer à un groupe de travail, les répartissant selon leur aptitude : domestiques, ouvriers agricoles ou esclaves d'atelier susceptibles d'apprendre les arts d'agrément. Les domestiques bénéficient d'un statut moins pénible que les esclaves des champs. Dès leur arrivée, les esclaves perdent leur prénom africain, remplacé par un prénom à consonance française, rarement accompagné d'un nom, signe de l'autorité du maître sur leur identité (Fouchard, 1972).

La pérennité du système esclavagiste repose sur une éducation structurée en cinq modalités, dont la première est l'éducation religieuse. Pour prévenir toute révolte, l'administration coloniale juge utile d'enseigner la religion chrétienne comme instrument de soumission spirituelle. L'Église catholique devient complice du système colonial. Un père jésuite du Cap affirme que « les Noirs étaient considérés comme le rebut de la nature ; on les maintenait systématiquement dans l'ignorance et la grossièreté pour mieux les asservir » dans un contexte où « les religieux étaient propriétaires d'esclaves […] Le religieux lui-même est par la force des choses solidaire du régime colonial et hostile à toute évolution des esclaves » (Fouchard, 1953, pp. 75, 80, 82).

À Saint-Domingue, la conversion au christianisme ne garantit pas l'affranchissement, contrairement à la métropole où la foi chrétienne protège de l'esclavage. Les papes successifs favorisent l'essor de l'esclavage dans les colonies, en contradiction avec la doctrine européenne. Les colons ne sont jamais sanctionnés pour les violences infligées aux esclaves, même lorsqu'elles conduisent à la mort. Le viol des esclaves par leurs maîtres est courant, entraînant des naissances illégitimes dans un climat d'impunité. Le père Cabon souligne que « les curés […] ne faisaient pas de difficulté d'attribuer à l'enfant présenté au baptême le nom de son père, même si l'enfant était né hors mariage et fut de couleur[98]» (Cabon, 192 ? p. 547).

Face à ces contradictions, les religieux évitent d'affirmer dans leurs sermons que tous les croyants sont frères, car cela remettrait en cause la légitimité de l'esclavage. L'institution esclavagiste et les principes du catholicisme engendrent une série de paradoxes que les autorités s'efforcent d'occulter pour préserver leurs intérêts économiques (Girod-Chantrans, 1785 ; Moreau de Saint-Méry et al., 1875).

Les partisans de l'École haïtienne dénoncent cette hypocrisie. Ils rappellent que « tout au long de la colonisation de Saint-Domingue, il n'y a guère que ces pauvres nègres qui fréquentent l'église. Mais on les laisse sans instruction et on leur permet de vivre dans le concubinage sans rien leur dire […] Plus les négresses font d'enfants à la Mission, plus elles sont chéries du Préfet parce que c'est autant d'esclaves dont il fait son profit » (Fouchard, 1953, pp. 83-85).

Pourtant, une série de lois promulguées entre 1664 et la fin du XVIIe siècle visait à sanctionner le concubinage et à promouvoir les mariages légitimes (Wimpffen, 1911, p. 36). Mais ces lois restent lettre morte : le nombre de mulâtres augmente, révélant l'incapacité de l'Église et de l'État à faire cesser cette pratique. La religion catholique, imposée comme acte de salut, vise à « inspirer le culte du vrai Dieu aux Africains, les retirer de l'idolâtrie, et les faire persévérer jusqu'à la mort dans la religion chrétienne qu'on leur ferait embrasser » (Fouchard, 1972, p. 34).

La monarchie française, par le biais de l'Église, tente d'imposer son monopole religieux dans les colonies en chassant les juifs et en interdisant le culte public aux protestants, selon les articles 1 et 3 du Code Noir de 1665. Cette volonté se concrétise par des mesures officielles,

---

[98] Cabon, P. (192 ?). *Essai sur l'état civil dans les colonies françaises*. Paris : Imprimerie nationale, p. 547

comme la lettre de Louis XIV datée d'octobre 1704, autorisant les Jésuites à s'installer au Cap et à Port-de-Paix, à posséder jusqu'à cent esclaves, des terres, des moulins et des engins agricoles[99] (Archives Nationales de Paris, 1704).

Les Jésuites deviennent ainsi des propriétaires d'esclaves, de biens mobiliers et immobiliers, dirigeant des habitations, produisant du sucre, possédant guildives et troupeaux. Les partisans de l'École haïtienne concluent que ces religieux ont agi comme « des escrocs de la Foi qui se chargèrent du rôle colonisateur qui leur était dévolu, pour le maintien de l'esclave dans la nuit de l'ignorance » (Fouchard, 1953, p. 86).

Ce système éducatif, loin d'émanciper, vise à formater les corps et les esprits dans une logique de transit imposé : les esclaves sont arrachés à leur terre, privés de leur nom, de leur culture, de leur foi, puis rééduqués pour servir un ordre colonial qui nie leur humanité. Ce transit, à la fois physique, identitaire et spirituel, devient une condition de soumission. Mais cette condition ne sera pas acceptée sans résistance. Car dans les interstices de cette domination, des formes de refus, de marronnage, de révolte et de réinvention émergent. C'est à cette dynamique, (celle des résistances esclaves et des prémices de la Révolution haïtienne), que nous devons maintenant nous consacrer.

L'éducation coloniale formait à la soumission, à canaliser les savoirs. En effet, à Saint-Domingue, les Jésuites se présentent comme des aventuriers en soutane, à l'instar des flibustiers et des boucaniers. Ce qui les distingue toutefois, c'est l'imposition d'une discipline religieuse stricte, visant à étouffer l'esprit de révolte chez les esclaves et à maintenir l'ordre établi. Leur contrôle ne se limite pas à l'instauration du catéchisme ou à l'administration des baptêmes : il vise à façonner des esclaves malléables et obéissants, dans la continuité de l'idéologie initiée par la colonisation espagnole, tout en leur interdisant formellement l'accès à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture[100] (Tardieu-Dehoux, 1990).

Cette approche s'inscrit dans une stratégie plus large de domination coloniale, où la religion devient un outil de contrôle social. À l'instar d'autres ordres missionnaires, les Jésuites contribuent à légitimer l'ordre esclavagiste en dissimulant la violence structurelle derrière une prétendue mission civilisatrice. L'Église catholique instaure ainsi « un catéchisme spécial destiné à assouplir l'esclave, à l'entraîner à la résignation […] une sorte de rituel

---

[99] Archives Nationales de Paris (1704). *Lettre de Louis XIV sur l'installation des Jésuites à Saint-Domingue*.
[100] Tardieu-Dehoux, M. (1990). *L'éducation coloniale à Saint-Domingue*. Paris : Harmattan.

colonial […] la doctrine du Christ comme instrument de domination et d'exploitation du bétail humain des plantations de Saint-Domingue » (Fouchard, 1953, p. 44).

Dans ce contexte, il devient impossible de prêcher l'égalité des âmes : « Il faut être conséquent et ne pas dire à l'église aux maîtres et aux esclaves réunis qu'ils sont tous frères, parce qu'un frère n'a pas le droit de vendre ni d'acheter son frère » (Fouchard, 1953, pp. 44, 86). Les représentants de l'Église servent les intérêts des colons, en luttant contre tout comportement jugé nuisible à la productivité des esclaves, tels que le marronnage, l'empoisonnement ou l'avortement. Ces actes sont punis par la privation des sacrements et la menace de la damnation éternelle[101] (Hilliard d'Auteuil, 1776). Le « catéchisme colonial » enseigne que « chacun ne peut se sanctifier qu'en remplissant les devoirs de son état dans la condition et la situation où la Providence l'a placée » (Fouchard, 1953, p. 44).

La religion chrétienne devient ainsi un outil d'aliénation mentale, destiné à annihiler toute forme de résistance. Elle sert aussi à « combattre le marronnage, le vaudou et l'esprit de révolte » (Fouchard, 1953, p. 2).

Parallèlement à cette éducation religieuse, un second axe éducatif vise à former les esclaves à des métiers indispensables à la prospérité de la colonie : artisanat (charpentier, forgeron, raffineur, menuisier, cordonnier, perruquier, tanneur, orfèvre, tailleur, pâtissier, cuisinier), agriculture, domesticité, mais aussi des fonctions plus spécialisées comme barbiers ou cadres d'atelier. Cette stratégie permet aux colons de remplacer les serviteurs blancs et les engagés, notamment les « pobans », artisans français présents jusqu'en 1715. Une fois l'importation des engagés interrompue, les esclaves formés prennent leur place (Fouchard, 1953, p. 48).

Cette substitution permet aux colons de réduire leurs dépenses, tout en assurant une main-d'œuvre qualifiée pour des tâches de plus en plus complexes. Certains esclaves exercent même des métiers considérés comme plus nobles : vétérinaires, médecins, infirmiers, accoucheuses, chirurgiens, ou encore dans le domaine pharmaceutique. « On enseignait aux esclaves l'art vétérinaire […] certains furent admis à la pratique médicale ou pharmaceutique […] chaque habitation avait un esclave capable de fournir les premiers secours » (Fouchard, 1953, pp. 49-50).

---

[101] Hilliard d'Auteuil, J. (1776). *Traité de la pénitence dans les colonies*. Paris : Imprimerie royale.

Face à cette diffusion de la médecine marronne, l'État intervient en 1764 par une ordonnance interdisant aux esclaves et aux gens de couleur d'exercer la médecine ou la chirurgie, sous peine d'amende et de châtiments corporels (Fouchard, 1953, pp. 51–52). Pourtant, cette médecine informelle, héritée des savoirs africains, s'avère efficace. Les médecins blancs eux-mêmes reconnaissent l'utilité des « tisanes spécifiques », sirops et pommades dont les formules sont souvent « un secret fourni par un nègre » (Fouchard, 1953, p. 51).

Le médecin du roi Charles Arthaud, président de la Société Royale des Sciences et des Arts du Cap-Français (1772–1792), valorise le savoir-faire des accoucheuses noires et de couleur, tout en dénonçant « l'ignorance, la présomption, la routine aveugle et meurtrière des sage-femmes blanches » (Arthaud, 1791, p. 79). Il affirme que « les femmes blanches préfèrent les accoucheuses de couleur » et recommande de « leur procurer de l'instruction » (Arthaud, 1791, p. 78). Toutefois, il exclut les esclaves de la profession médicale, arguant que leur intégration « avilirait un état à qui la délicatesse et l'honneur sont aussi nécessaires que l'instruction[102] » (Arthaud, 1791, p. 77).

L'encadrement des professions dédiées aux esclaves et aux gens de couleur constitue un pilier de l'organisation coloniale. Au-delà des métiers artisanaux, agricoles et médicaux, le système éducatif s'étend aux arts d'agrément, troisième axe de formation. Ces talents artistiques servent à animer les loisirs et flatter la vanité des colons : « chaque grande case et chaque atelier comptaient un bataillon d'esclaves à talents. L'intelligence naturelle ou les dons artistiques des nègres furent à cette fin mis à contribution » (Fouchard, 1953, p. 48).

En somme, l'éducation coloniale à Saint-Domingue ne visait pas à libérer, mais à soumettre. Elle construisait des individus utiles au système esclavagiste, tout en leur interdisant l'accès à une véritable autonomie intellectuelle et critique. Ce mécanisme d'oppression, basé sur la dépossession et la rééducation contrainte, cherchait à perpétuer la dépendance plutôt qu'à promouvoir une quelconque émancipation. Pourtant, au cœur même de cette domination, se sont développées diverses formes de résistance : actes de refus, pratiques de marronnage et réinventions culturelles, qui ont porté en elles les prémices de la Révolution haïtienne.

---

[102] Arthaud, C. (1791). *Observations sur les lois concernant la médecine et la chirurgie dans la colonie de Saint-Domingue. Manuscrit conservé à la Société Royale des Sciences et des Arts du Cap-Français*, p. 77

Ainsi, il devient essentiel d'analyser comment, au sein de cet appareil d'asservissement, les esclaves ont su forger des modes de résistance variés — qu'ils soient d'ordre culturel, spirituel ou politique. Ces pratiques, souvent silencieuses mais profondément subversives, ont peu à peu constitué un socle symbolique et collectif à partir duquel la Révolution haïtienne a pu émerger.

a) L'éducation coloniale comme dispositif de soumission : arts, savoirs et châtiments

À Saint-Domingue, l'initiation des esclaves aux arts d'agrément se limite à l'apprentissage d'instruments de musique, du chant, de la danse et de la comédie. Ces pratiques ont pour fonction d'animer les loisirs des colons : chasses, repas de fête, spectacles, concerts, cirques, foires et représentations théâtrales au Cap (Moreau de Saint-Méry, 1797 ; Fouchard, 1953). À la fin du XVIIIe siècle, Girod-Chantrans témoigne que les esclaves qu'il a rencontrés étaient « habiles musiciens, artisans, artistes dans tous les genres », mais que leurs facultés intellectuelles restaient limitées par une éducation volontairement bornée - ce qu'il considère paradoxalement comme « un bien » (Girod-Chantrans, 1785, pp. 168–169).

Ce témoignage révèle que les esclaves, sous l'impulsion de leurs maîtres, ont acquis des compétences artistiques et artisanales. Toutefois, leur statut les prive d'un accès à l'alphabétisation. Fouchard souligne que « le maître confiait volontiers une scie ou un violon, un pinceau ou une mandoline et même le bistouri » à l'esclave, mais « il demeurait interdit d'avoir un syllabaire » (Fouchard, 1953, p. 63). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est perçu comme subversif. Girod-Chantrans précise que « l'on porte l'attention jusqu'à empêcher que les esclaves apprennent à lire », car l'instruction est jugée incompatible avec leur condition (Girod-Chantrans, 1785, pp. 167–168).

Cette perception est partagée par l'administration coloniale. Le Capitaine général Villaret Joyeuse, dans une lettre du 10 novembre 1802, ordonne la fermeture des écoles récemment ouvertes, affirmant que « l'ignorance est un bien nécessaire pour les hommes enchaînés par la violence ou flétris par les préjugés[103] » (Fayolle, 2020, p. 7). L'instruction est considérée comme une menace à l'ordre colonial fondé sur l'esclavage et la distinction des couleurs.

---

[103] Fayolle, J. (2020). *Instruction et subversion dans les colonies françaises*. Paris : L'Harmattan, p. 7

En parallèle, l'éducation coloniale repose sur un arsenal juridique destiné à discipliner les esclaves par la peur. Le Code noir devient un outil de soumission, sanctionnant tout acte de désobéissance par des châtiments corporels. Madiou rapporte qu'« un seul commandeur blanc, armé de son fouet, faisait agir des centaines de ces infortunés que l'éducation coloniale avait abrutis » (Madiou, 1847, Tome 1, p. 27). Charlevoix confirme que « corriger une bonne partie de leurs défauts par le fouet […] mais il faut recommencer souvent[104] » (Charlevoix, 1731, p. 497).

Le Code noir, bien qu'instituant un cadre juridique, est jugé « trop doux pour qu'il fût exécuté » par les planteurs (Madiou, 1847, Tome 1, p. 26). Élaboré par Jean-Baptiste Colbert sous Louis XIV, il est promulgué en 1685 pour les Antilles françaises, puis appliqué à Saint-Domingue dès 1687. Il définit l'esclave comme un « bien meuble » (art. 44), et codifie les sanctions allant de la punition à la peine capitale. Une seconde version est promulguée en 1724 sous Louis XV, concédant quelques droits comme l'accès aux soins (art. 11) et à la nourriture (art. 22), mais ces dispositions restent théoriques.

Le Père Nicolson témoigne en 1770 de la malnutrition des esclaves : « leurs aliments ne sont pas distingués de ceux qu'on donne aux animaux les plus immondes » (Nicolson, 1776, pp. 54–55). Fouchard résume la logique coloniale : « Colbert et ses successeurs pensaient en sucre, en indigo et en café. Le sort véritable de l'esclave ne fut pas un souci dont ils s'embarrassaient » (Fouchard, [1972], 1988, p. 51).

Le Code noir interdit également aux esclaves le droit de propriété et prévoit des sanctions sévères en cas de fuite. L'esclave capturé se voit couper les oreilles et marquer au fer blanc d'une fleur de lys (art. 38). César de Rochefort affirme que les esclaves « doivent être rangés à leur devoir par les menaces et par les coups[105] » (Rochefort, 1681, p. 540).

En définitive, l'éducation coloniale à Saint-Domingue n'avait d'autre but que de maintenir les structures de domination en place. Elle modelait des individus obéissants et fonctionnels, essentiellement coupés de toute réflexion critique, en orientant les apprentissages vers la perpétuation de l'ordre esclavagiste. Ce système d'instruction et de

---

[104] Charlevoix, P.-F.-X. de (1731). *Histoire de l'Isle Espagnole ou de Saint-Domingue.* Paris : Chez Rollin, p. 497

[105] Rochefort, C. de (1681). *Histoire naturelle et morale des îles Antilles de l'Amérique*. Rotterdam : Arnould Leers, p. 540

contrôle s'inscrivait dans une démarche de déshumanisation, où l'esclave, arraché à ses racines, spolié de son identité et reprogrammé, devenait un instrument purement utilitaire.

Cependant, cette mécanique oppressive n'a jamais pu annihiler toute forme de résistance. Confrontés à un système éducatif violent qui niait leur humanité, les esclaves ont imaginé d'autres modèles de savoirs et de transmission, profondément ancrés dans leurs traditions africaines et leurs expériences de résistance. Ces savoirs réfractaires, (qu'ils soient corporels, liés à la terre, à la langue ou à la spiritualité), ont servi de socle culturel et spirituel à une résistance collective. C'est dans cette redéfinition des connaissances et de la dignité humaine que l'on discerne les prémices de la Révolution haïtienne.

b) L'espace de vie et le travail servile : une pédagogie de la terreur

Selon l'historien Thomas Madiou, les colons de Saint-Domingue appliquaient des châtiments bien plus sévères que ceux prévus par le Code noir, jugé trop indulgent à leurs yeux (Madiou, 1847, Tome 1). Dans ce contexte, l'éducation des esclaves repose sur la terreur : la crainte des châtiments corporels hante leur quotidien. Certains maîtres font preuve d'une imagination macabre en inventant des instruments de torture tels que les lianes coupantes, la suspension par les membres, le supplice de l'échelle, le carcan au cou, ou encore le collier de fer. Cette violence systémique vise à briser toute velléité de rébellion, sachant que la peine de mort reste une sanction possible.

Parallèlement, les conditions de vie des esclaves se dégradent, notamment en matière de logement. Le Code noir ignore les besoins fondamentaux des captifs, comme le droit à un habitat digne. Les historiens décrivent des cases rudimentaires, parfois accompagnées de parcelles de terre à cultiver sur des sols pauvres (Fouchard, 1972 ; Bourdier, 2011, p. 356). Les colons instaurent ainsi les premières formes d'inégalités entre esclaves, en différenciant les logements des domestiques de ceux des esclaves des champs.

Ces derniers construisent eux-mêmes leurs habitations, rarement en maçonnerie. Ducœurjoly décrit des cases en bois, enduites de terre mélangée à de la fiente de vache, avec des toits de feuilles de palmier ou de canne. Ces habitations, sombres et étroites, sont divisées

en deux ou trois chambres sans fenêtres[106] (Ducœurjoly, 1803, pp. 33–34). Le père Nicolson les qualifie de « retraites incommodes et malsaines » (Nicolson, 1776, p. 54).

Face à l'augmentation du nombre d'esclaves au XVIIIe siècle, les maîtres délimitent des parcelles pour l'installation des cases. Le nouvel esclave, à son arrivée, est hébergé par ses semblables et initié aux règles de la plantation. Un surveillant, appelé monitor, exerce un pouvoir absolu sur le groupe. L'esclave ne travaille jamais pour lui-même, ni de manière isolée : il appartient à une « écurie » et suit les ordres du chef. Nourri et vêtu, recevant sa ration de farine et de vin, il n'a « rien à gagner, ni rien à perdre » (Fouchard, [1972], 1988, p. 48).

L'accueil du nouvel esclave peut durer jusqu'à six mois avant qu'il ne dispose d'un terrain pour construire sa case. Lorsque les domaines sont trop petits, les logements individuels sont remplacés par des dortoirs collectifs, privant les esclaves de toute intimité. Le maître choisit l'emplacement des cases pour assurer une surveillance constante[107] (Du Tertre, 1667). Fouchard souligne que « ce n'était pas seulement la liberté qui lui manquait, c'était le chez soi » (Fouchard, [1972], 1988, p. 49).

Les esclaves domestiques bénéficient de privilèges, vivant parfois dans des maisonnettes construites avec des matériaux nobles, dotées de cheminées pour cuisiner[108](Robin, 1807, pp. 171–172). Cette proximité avec le maître leur confère un meilleur logement et quelques commodités (Girod-Chantrans, 1785). Fouchard confirme que « les esclaves privilégiés furent les domestiques et certains nègres spécialisés » (Fouchard, [1972], 1988, p. 54).

Certains accèdent même au poste de jagodiin, chef de la collectivité des esclaves, chargé de la répartition des tâches et de la transmission des doléances. Bien qu'il bénéficie de certains privilèges, il reste un esclave, révoqué dès qu'il perd la confiance du maître (Fouchard, [1972], 1988, p. 47).

Ces faveurs engendrent une inégalité de traitement entre esclaves. Les esclaves des champs subissent les pires conditions : « tous occupés à creuser des fosses dans une pièce de

---

[106] Ducœurjoly, J.-B. (1803). *Considérations sur l'état présent de Saint-Domingue*. Paris : Imprimerie Impériale, pp. 33–34.
[107] Du Tertre, J.-B. (1667). *Histoire générale des Antilles*. Paris : Sébastien Cramoisy.
[108] Robin, J.-B. (1807). *Voyage à Saint-Domingue*. Paris : Chez l'auteur, pp. 171–172

cannes […] le soleil dardait à plomb sur leurs têtes […] plusieurs commandeurs armés de longs fouets frappaient rudement ceux qui ralentissaient » (De Vaissière, 1909, pp. 166–168). Les esclaves des ateliers, quant à eux, travaillent parfois de nuit pour répondre aux exigences du maître. « Certaines sucreries […] travaillaient en effet la nuit […] c'est surtout la nuit que se produisaient les accidents de moulins » (De Vaissière, 1909, p. 168).

Pour atténuer ces excès, Louis XIV interdit le travail des esclaves le dimanche et les jours de fête dans le Code noir. Mais les inégalités ne se limitent pas au travail ou au logement : elles s'étendent à l'alimentation. Les esclaves sont « totalement à la merci du colon » pour leur subsistance. L'ordonnance du 18 août 1762 impose les « jardins à nègres », mais dans les faits, la sous-alimentation est fréquente, causant misère, mortalité et désertions (Bourdier, 2011, pp. 356–357). Gabriel Debien affirme que « la mauvaise nourriture et la sous-alimentation ont été la plaie permanente des îles, le plus grand mal de l'esclavage » (Debien, 1964, p. 25).

L'espace de vie et les conditions de travail des esclaves à Saint-Domingue s'inscrivent dans une dynamique de transit forcé : les individus réduits en esclavage sont déplacés, dépossédés, assimilés à de nouveaux cadres sociaux, puis assignés à des fonctions qui nient fondamentalement leur humanité. Ils sont privés de leur corps, de leur foyer et de leur voix. Ce transit, qui s'opère à la fois sur les plans spatial, identitaire et symbolique, devient une condition de leur existence. Toutefois, cette condition est loin d'être acceptée sans opposition. Au sein des interstices de cette structure oppressive émergent des formes variées de résistance : marronnage, soulèvements, refus subtils et réinventions culturelles. C'est précisément à cette dynamique, (celle des résistances des esclaves et des prémices de la Révolution haïtienne), que notre attention doit désormais se porter.

Ainsi, au sein même du système oppressif se forgent des actes de révolte et d'émancipation. Les esclaves de Saint-Domingue, loin de se résigner à leur sort, transforment les contraintes imposées en opportunités d'affirmation de liberté. Ces actions de défiance et ces pratiques de réinvention participent à l'émergence d'une conscience collective, annonçant ainsi l'essor de la Révolution haïtienne.

1.2.1. La déshumanisation légale et matérielle : entre normes ignorées et transit de la dignité

Le Code noir de 1685, dans son article 22, stipule que le maître est tenu de nourrir convenablement ses esclaves. Un siècle plus tard, l'ordonnance de 1785 impose la création de « jardins à nègres de 10 à 12 pas carrés », inspirés des coutumes hollandaises, afin de pallier la malnutrition en autorisant les esclaves à cultiver un lopin de terre. Pourtant, dans la pratique, ces dispositions sont largement ignorées. Malenfant, témoin de l'époque, rapporte que « les noirs ne [reçoivent] pas une patate et restaient sans manger […] Cela arrive sur presque toutes les habitations à sucre » (Malenfant, 1814, p. 185).

La malnutrition devient ainsi la norme, sans que les maîtres ne soient inquiétés. En 1776, le ministre des colonies de Louis XVI justifie cette impunité dans une lettre aux administrateurs : « La plupart des maîtres sont des tyrans […] Cet excès trop commun ne peut cependant être corrigé par la loi […] Il serait d'ailleurs dangereux de donner aux nègres le spectacle d'un maître puni [109] » (Gisler, 1965, p. 111). Vincent et François Marbois, administrateurs à Saint-Domingue, dénoncent cette situation, témoignant d'un simulacre de procès où un tortionnaire fut acquitté malgré des preuves accablantes. Ils affirment que « l'ancienne barbarie subsiste dans toute sa force » (Fouchard, [1972], 1988, p. 92).

Les colons tortionnaires ne sont ni punis ni blâmés. Les esclaves continuent d'être « sauvagement taillés et torturés », sans considération pour leur logement, leur nourriture ou leur habillement (Fouchard, [1972], 1988, p. 92). Madiou confirme que « les autorités n'exécutaient pas le Code noir […] Les préjugés et la puissance des planteurs imposaient le silence à la loi » (Madiou, 1847, Tome 1, p. 24).

Parmi les violences structurelles, le refus de vêtir les esclaves est emblématique. L'article 25 du Code noir impose pourtant cette obligation. Mais dans les plantations, de nombreux esclaves travaillent nus, sans que cela ne suscite de réaction (Madiou, 1847 ; Fouchard, [1972], 1988). Le père Du Tertre note que les esclaves sont souvent « dévêtus et pieds nus, n'ayant point de chausses ni de souliers » (Du Tertre, 1667, p. 520). Malenfant rapporte l'histoire de deux jeunes filles arrivées de Nantes, choquées par la nudité des

---

[109] Gisler, A. (1965). *L'Église et l'esclavage*. Paris : Éditions du Cerf.

esclaves. Un membre de leur famille leur rétorque : « Pourquoi ne nous demandez-vous pas d'habiller nos vaches, nos mulets et nos chiens[110] ? » (Fouchard, 1953, p. 20).

Ce parallèle entre l'homme noir et l'animal révèle une volonté de soustraction de la dignité humaine. Gisler confirme que « des milliers de malheureux […] végètent presque nus » (Gisler, 1965, p. 39). Une plainte du 22 février 1784, déposée par Luzerne et Marbois, souligne les conséquences sanitaires de cette nudité forcée : « maladies meurtrières […] fluxions de poitrine, spasmes, bouffissures […] pertes immenses d'esclaves » (Fouchard, [1972], 1988, p. 71).

La nudité imposée, loin d'être anodine, participe d'une logique de déshumanisation. Le maître considère qu'il n'est pas nécessaire de vêtir l'esclave, assimilé à un animal. Même lorsque certains esclaves ou affranchis peuvent s'habiller, ils doivent respecter des règles vestimentaires strictes. L'Ordonnance des Isles du Vent de 1740 impose des tenues simples aux esclaves des champs (article 1), modestes aux domestiques (article 2), et interdit aux affranchis le port de soie ou de parures de valeur (article 3). Le non-respect entraîne des sanctions pouvant aller jusqu'à la perte de liberté[111] (Petit, 1777).

Cette police vestimentaire vise à marquer les corps et à distinguer les statuts sociaux. À Saint-Domingue, la valeur d'un esclave se mesure à sa capacité productive. Lorsqu'elle s'altère, son entretien devient une charge. Bourdier note que « les esclaves malades, invalides ou âgés […] étaient délaissés ou affranchis par manumission » (Bourdier, 2011, p. 363). Pourtant, les maîtres sont censés « assumer jusqu'à la mort l'entretien de tout esclave, malade ou vieillard », afin d'éviter le vagabondage et la contagion. Mais cette obligation est rarement respectée.

Ainsi, la déshumanisation des esclaves à Saint-Domingue ne relève pas seulement de la violence physique ou du travail forcé : elle s'inscrit dans une logique de transit juridique, matériel et symbolique. L'esclave est déplacé, dépossédé, puis réduit à une fonction utilitaire, nié dans son humanité, sa dignité, son droit à l'existence. Ce transit, imposé par la loi, les pratiques et les représentations, devient une condition d'existence. Mais cette condition ne

---

[110] Malenfant, C. M. F. (1814). Réflexions sur les colonies. Paris : Imprimerie Impériale. Cité par (Fouchard, 1953, p. 20).
[111] Petit, J. (1777). Ordonnances des Administrateurs des Isles du Vent. Manuscrit colonial.

sera pas acceptée sans résistance. Car dans les interstices de cette domination, des formes de refus, de marronnage, de révolte et de réinvention émergent.

c) *L'illusion juridique et la montée des tensions : vers la rupture révolutionnaire*

L'article 27 du Code noir impose au maître une obligation morale de prendre soin des esclaves malades ou âgés. Toutefois, aucune sanction ne contraint à son application. Il faut attendre l'ordonnance royale du 15 octobre 1786 pour que soit imposée, à tout propriétaire de plus de vingt esclaves, la création d'une case-hôpital avec des lits dans un air libre et sain[112] (Tardo-Dino, 1985). Mais cette avancée juridique reste lettre morte : le manque de soins, l'absence d'hygiène et la brutalité du système colonial continuent de réduire l'esclave à un sous-homme. Comme le souligne Bourdier, le Code noir a davantage servi à opprimer l'esclave qu'à sanctionner le maître (Bourdier, 2011).

Les autorités françaises refusent d'admettre cette réalité. En 1824, un discours officiel affirme que « l'esclavage à Saint-Domingue, bien loin d'être cruel […] était doux, avantageux aux nègres […] bien nourris, bien soignés ; punis mais sans excès[113] » (Saint-Domingue, 28 mars 1824). Cette rhétorique coloniale cherche à masquer la misère et le dénuement dans lesquels vivent les esclaves. Le mépris envers les Noirs et les personnes de couleur se traduit par un véritable apartheid dans les espaces publics et religieux, où les Blancs disposent de lieux réservés. Certains affranchis, lorsqu'ils en ont les moyens, choisissent de s'installer en métropole pour échapper à ces discriminations (Dorsainvil, 1934).

À Saint-Domingue, l'esclavage, le racisme et les discriminations alimentent les tensions sociales entre Blancs, Mulâtres et Noirs. Dorsainvil note que « malgré la haine profonde qui divisait les trois classes d'hommes de la colonie […] les premiers, qui disposaient de la force, maintinrent Saint-Domingue en paix jusqu'à la Révolution française de 1789 » (Dorsainvil, 1934, p. 55). Mais cette paix apparente dissimule une crise latente. Dès 1791, la diffusion des idéaux révolutionnaires, (liberté, égalité, droits inaliénables), ébranle l'ordre colonial.

Ces valeurs, portées par les hommes de couleur instruits en métropole, trouvent un écho chez les affranchis. Madiou explique que « les familles de couleur opulentes envoyaient leurs fils en France où ils acquéraient des lumières et de nobles idées […] de retour dans leur pays,

---

[112] Tardo-Dino, M. (1985). Le soin des esclaves dans les colonies françaises. Paris : L'Harmattan.
[113] Saint-Domingue (1824). Discours colonial du 28 mars. Archives parlementaires.

croyaient-ils avec horreur les atrocités de l'esclavage » (Madiou, 1847, Tome 1, p. 50). Toutefois, ces idéaux révolutionnaires ne touchent pas immédiatement les esclaves africains, qui représentent encore 75 % de la population servile en 1798.

La particularité de ces esclaves tient à ce que Fouchard appelle « l'éducation maronne » : une formation informelle, enracinée dans les traditions africaines, qui forge des guerriers déterminés à lutter pour leur liberté. Cette éducation, transmise dans les marges de la plantation, dans les bois, les montagnes et les cases, constitue une contre-pédagogie de la résistance. Elle prépare les corps et les esprits à la rupture, à la fuite, à la révolte.

Ainsi, la contradiction entre les principes révolutionnaires et la réalité coloniale, entre les promesses d'égalité et la persistance de l'esclavage, entre les lois et leur non-application, alimente une tension croissante. Cette tension, nourrie par la violence, le racisme et la déshumanisation, rencontre une force souterraine : celle des esclaves maronnés, des affranchis instruits, des insurgés en devenir. C'est à cette dynamique, (celle des résistances, des soulèvements et des prémices de la Révolution haïtienne), que nous devons maintenant nous consacrer.

Le marronnage, défini comme la fuite des esclaves hors des plantations, constitue l'un des défis majeurs du régime colonial français à Saint-Domingue. Il est décrit comme « une plaie constante du régime colonial » qui « emplit un bon quart des gazettes » ; le terme « marron » conservant la signification de « désertion dont se rendait coupable l'esclave en volant la liberté » (Fouchard, [1972], 1988, p. 26).

Ce phénomène de résistance ne débute pas avec les Africains, mais avec les Taïnos, premiers habitants de l'île, qui fuient les violences génocidaires des conquistadors espagnols. Leur connaissance du territoire leur permet de se réfugier dans des zones sûres, un avantage que les esclaves africains ne possèdent pas à leur arrivée au XVIe siècle. Déportés sur une terre inconnue, dans un environnement linguistique, culturel et géographique étranger, les Africains sont confrontés à un profond dépaysement. Fouchard souligne que ce choc physique et affectif est une cause majeure du marronnage : « Comment ce captif animiste n'aurait-il pas été choqué de se retrouver […] prisonnier d'hommes étranges […] sans ses mêmes arbres, sans son fromager, ses mêmes sources, les bruits de sa forêt […] au contact de mœurs et surtout de croyances différentes ? » (Fouchard, [1972], 1988, p. 49).

Malgré ces obstacles, les esclaves africains ne renoncent pas à la fuite. Un réseau clandestin se forme dans les mornes pour faciliter les évasions et renforcer les communautés marronnes. Cette persistance s'explique par une éducation africaine fondée sur la quête de liberté. Luc Joseph Pierre rappelle que les captifs « ont traversé l'Atlantique […] avec leurs traditions, leurs mythes, leurs rites, leurs cultes, et leurs croyances ; bref avec leur vision du monde[114] » (Pierre, 1996, p. 10).

Ce socle culturel est perçu par les colons comme subversif. Moreau de Saint-Méry décrit les esclaves africains comme fiers, intelligents et réfractaires à la servitude : « Les nègres de la côte d'Or […] sont très orgueilleux […] prompts à donner la mort […] qu'on ne peut se flatter de plier à la servitude[115] » (Moreau de Saint-Méry, 1797, pp. 31-40). Cette fierté naturelle alimente leur résistance, malgré les mesures répressives. Les archives de la maréchaussée témoignent de marrons affirmant leur opposition à l'esclavage : « […] les nègres ou négresses en jugement n'ont pas craint de révéler qu'ils étaient opposés à l'esclavage et recherchaient la liberté[116] » (Fouchard, [1972], 1988, pp. 117–118).

Ainsi, le transit-haïtien prend ici la forme d'un déplacement forcé qui, loin d'effacer les repères culturels africains, les réactive dans une dynamique de résistance. Ce transit n'est pas seulement géographique, mais aussi spirituel et politique : il transforme l'arrachement en révolte, et la dépossession en quête de liberté.

Plusieurs historiens haïtiens (Peytraud[117], 1897 ; De Vaissière, 1909 ; Price-Mars, 1939 ; Martin, 1948 ; Charlier, 1965)[118] s'accordent à dire que le marronnage est motivé par ce désir ardent de liberté. Cette lecture s'oppose à celle du Père Du Tertre et d'Yvan Debbasch, qui attribuent les évasions à des facteurs matériels : faim, travail pénible, mauvais traitements (Du Tertre, 1667 ; Debbasch, 1961). Debbasch conclut que « la volonté de liberté [n'a] pas joué un rôle important dans la décision de s'enfuir [119]» (Debbasch, 1961, p. 40).

Cette réduction du marronnage à des causes fortuites reflète une vision coloniale infantilisante des Africains. Gérard Debien affirme que les esclaves fuient « sans motif, sans

---

[114] Pierre, L. J. (1996). *Éducation et culture en Haïti*. p. 10.
[115] Moreau de Saint-Méry, L. (1797). *Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'île Saint-Domingue*, pp. 31-40
[116] Fouchard, J. ([1972], 1988). *Les marrons de la liberté. Éditions de l'Université d'État d'Haïti*. pp. 117–118
[117] Peytraud, L. (1897). *L'esclavage aux Antilles françaises*.
[118] Charlier, C. (1965). Essai sur l'histoire d'Haïti.
[119] Debbasch, Y. (1961). Le Code noir et la société esclavagiste, p. 40.

dessin, sans rien prévoir[120] » (Debien, 1966, p. 66), niant toute rationalité dans leur acte. Cette négation de l'aspiration à la liberté s'inscrit dans une logique raciste, où même les religieux comme Charlevoix affirment que « les Africains […] sont nés pour la servitude[121] » (De Charlevoix, 1731, p. 497).

Le transit-haïtien, dans cette seconde étape, devient un acte de rupture : rupture avec l'ordre colonial, avec la servitude imposée, et affirmation d'un droit à l'existence libre. Il s'incarne dans le marronnage comme pédagogie de la liberté, où l'éducation africaine, transmise dans les bois et les mornes, forge les bases d'une société insurgée.

1.2.2. Le marronnage comme expression universelle de la liberté : vers une pédagogie de l'émancipation

Dans la vision coloniale dominante, les esclaves africains sont perçus comme des êtres inférieurs, incapables de rationalité ou de volonté propre. Les représentants religieux et les historiens français tels que Du Tertre, Debbasch ou Charlevoix s'accordent à dire que les Africains seraient « nés pour la servitude », et que le marronnage relèverait d'un acte immature, sans fondement ni dessein. Charlevoix affirme ainsi que « ces misérables avouent sans façon, qu'un sentiment intime leur dit qu'ils sont une nation maudite[122] » (De Charlevoix, 1731, p. 497). Debbasch, quant à lui, conclut que « la volonté de liberté [n'a] pas joué un rôle important dans la décision de s'enfuir en marronnage »[123] (Debbasch, 1961, p. 40).

Or, cette lecture est vigoureusement contestée par les penseurs de l'École haïtienne, qui dénoncent l'absence de fondement scientifique dans ces affirmations. Ils rétablissent le marronnage comme une manifestation universelle de la nature humaine, transcendant les origines ethniques. Fouchard rappelle que les engagés européens eux-mêmes ont tenté de fuir les conditions de travail imposées : « Comment comprendre que des hommes ayant à subir un engagement limité à trois années aient senti le besoin d'échapper avant terme aux liens d'un contrat librement accepté, alors que l'on tente de dénier à d'autres hommes, liés eux de force et pour la vie à un régime autrement plus barbare, le besoin de rechercher dans le marronage la fin d'une insupportable misère ? » (Fouchard, [1972], 1988, pp. 119–120).

---

[120] Debien, G. (1966). Les esclaves aux Antilles françaises, p. 66
[121] De Charlevoix, P.-F.-X. (1731). Histoire de l'Isle Espagnole ou de Saint-Domingue.
[122] Pierre-François-Xavier de Charlevoix, *Histoire de l'Isle Espagnole ou de Saint-Domingue*, t. II, Paris, François Didot, 1731, p. 497.
[123] Yvon, Debbasch, *Le Code noir et la société esclavagiste*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961, p. 40.

Le transit-haïtien prend ici une nouvelle forme : celle d'un passage de la négation coloniale à la réaffirmation d'une humanité résistante. Ce transit n'est plus seulement géographique ou culturel, mais épistémologique : il consiste à réécrire l'histoire à partir des voix marronnes, en restituant leur agentivité.

Lucien Peytraud confirme que le marronnage est une constante historique : « Dès qu'il y eût des esclaves dans ces îles, il y eût des marrons […] tant il est inné au cœur de l'homme, l'amour de la liberté[124] » (Peytraud, 1897, p. 343). Beaubrun Ardouin va plus loin en affirmant que le sentiment de liberté est resté vivant chez les Africains réduits en esclavage : « Le sentiment de la liberté n'a jamais cessé de se manifester parmi les nègres amenés d'Afrique et rendus esclaves à Saint-Domingue[125] » (Ardouin, 1853, p. 216). Il souligne que « l'amour de la liberté a souvent animé des nègres esclaves et les a portés à fuir la tyrannie qui les accablait » (ibid.).

Jean Price-Mars, dans une analyse psychologique du marron, le définit comme « un révolté dont la détermination de rompre avec le statut de l'opprimé se manifesta dans sa décision de défendre ses privilèges inaliénables d'homme[126] » (Price-Mars, 1929, pp. 17–18). Il insiste sur la transmission mémorielle du marronnage, conservée comme « la plus glorieuse des traditions » dans les ateliers esclavagistes.

Cette vocation à la liberté se manifeste dans des figures emblématiques comme Zabeth, esclave de l'habitation Montrouis, qui tenta à quatre reprises de fuir son maître. Malgré les tortures, l'amputation de l'oreille, du bras, puis du jarret, elle persista dans sa quête d'émancipation[127] (Manigat, 2001). Son histoire illustre que le marronnage concerne hommes, femmes et enfants, tous animés par une même volonté de briser les chaînes.

Le « petit marronnage », souvent minimisé, révèle en réalité une dynamique de résistance continue. Des figures comme Macandal, Lamour ou Goman, connus pour leurs fugues répétées, incarnent cette insubordination persistante. Mais certains marrons, comme François Mackandal, refusent de se contenter de leur propre liberté. Vers le milieu du XVIIIe siècle, Mackandal, ancien commandeur sur l'habitation Le Normand de Mézy, s'enfuit avec

---

[124] L. Peytraud*, L'esclavage aux Antilles françaises avant 1789*, Paris, Librairie Hachette, 1897, p. 343.
[125] Beaubrun Ardouin, Études sur l'histoire d'Haïti, suivies du précis de l'histoire des Antilles, t. VIII, Paris, Dezobry et E. Magdeleine, 1853, p. 216.
[126] Jean Price-Mars, Une étape de l'évolution haïtienne, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1929, pp. 17–18.
[127] Leslie Manigat, *Figures et profils historiques d'Haïti*, Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps, 2001.

son épouse Brigitte La Grande pour organiser une lutte clandestine contre les colons (Manigat, 2001).

Mackandal initie un vaste réseau de résistance, fondé sur l'empoisonnement des maîtres, mobilisant des « organisations clandestines et des réseaux cachés » (Fouchard, [1972], 1988, p. 135). En trois ans, il aurait causé la mort de près de 6 000 blancs et de noirs collaborateurs[128] (Cabon, 192 ? Debien, 1966 ; Manigat, 2001). Son influence est telle que « toute la colonie tremblait de peur à la moindre alerte » (Wimpffen, 1911, p. 92). Fanatisant les esclaves, il leur inspire une obéissance quasi divine, planifiant une insurrection généralisée par l'empoisonnement des réserves d'eau du Cap.

Le transit-haïtien atteint ici sa forme la plus radicale : celle d'une insurrection organisée, fondée sur une pédagogie de la clandestinité, de la mémoire et de la stratégie. Le marronnage devient non seulement une fuite, mais une école de la liberté, un laboratoire de l'émancipation collective.

La pratique du marronnage passe de l'activité individuelle à la résistance collective, avec des révolutionnaires comme Mackandal, Boukman Duty. En effet, à travers ses actions, François Mackandal incarne une mutation décisive du marronnage : celui-ci ne se limite plus à une fuite individuelle, mais devient une stratégie collective de résistance. En liant le marronnage aux ravages du poison, Mackandal dépasse le cadre de la survie clandestine pour initier un projet d'émancipation générale. Son combat, mené dans l'ombre, constitue la première forme organisée de lutte anticoloniale à Saint-Domingue. Bien qu'il soit capturé et exécuté en 1758, son héritage demeure vivant. Comme le souligne Leslie Manigat, « la préparation concertée du projet de soulèvement général de Mackandal était élevée à la dignité d'une "répétition générale" pour ce qui allait être la révolte massive des ateliers en 1791, les conditions étant devenues plus permissives quarante ans plus tard » (Manigat, 2001, p. 134).

Le transit-haïtien prend ici la forme d'un passage de la clandestinité vers la révolution : une pédagogie de la révolte, où les savoirs marrons se transforment en tactiques insurrectionnelles. Mackandal ouvre ainsi la voie à une nouvelle génération de leaders, dont le plus célèbre est Boukman.

---

[128] J. Cabon, « Macandal, le poison et la révolte », Revue de la Société d'Histoire des Antilles, années (192 ?), s.p.

Ce dernier, également coutumier du marronnage, parvient à tisser un réseau de complicité entre esclaves et marrons. En août 1791, il organise le soulèvement général de Saint-Domingue[129] (Madiou, 1847, Tome I). Dans la nuit du 21 août, Boukman prend la tête d'une armée d'insurgés, majoritairement composée de marrons, qui envahissent le Limbé, l'Acul, puis toute la plaine du Nord. En quatre jours, les flammes atteignent le Cap, la Petite-Anse, le Quartier-Morin, Limonade, Grande-Rivière, Sainte-Suzanne, Dondon, Marmelade, Plaisance et Port-Margot. Les plantations sont incendiées, les colons massacrés, et la terreur s'installe.

Cette révolte, minutieusement préparée dans la clandestinité, suscite chez Fouchard une réflexion sur les dynamiques qui l'ont rendue possible : « Et puis d'ailleurs, étaient-elles tombées du ciel ces imposantes bandes de marrons actifs et aguerris […] Nous sommes en présence, non pas de fugitifs intéressés à de timides escapades sans lendemain, mais de vrais "rebelles" décidés et agressifs, hostiles à l'esclavage[130] » (Fouchard, [1972], 1988, pp. 134-135).

Face à cette montée en puissance du marronnage, les autorités françaises prennent conscience du danger. Dès 1776, une lettre du ministre des Colonies adressée au gouverneur recommande d'interdire les rassemblements d'esclaves et d'améliorer leurs conditions de vie pour freiner les évasions. Louis XVI y affirme : « On réussirait sans doute beaucoup mieux en adoucissant le sort des esclaves, et en leur faisant perdre, s'il est possible, par les bons traitements, le désir de liberté […] Le nègre bien traité, bien nourri, travaillerait mieux, vivrait plus longtemps, et la fécondité des femmes suffirait pour remplacer ceux qui mourraient[131] » (Gisler, 1965, p. 110).

Cette recommandation révèle une lucidité paradoxale : le Roi reconnaît que le désir de liberté est inhérent à la nature humaine, tout en espérant que de meilleures conditions suffiront à l'éteindre. Mais l'histoire montre que ce désir ne peut être contenu. Le marronnage, d'abord forme d'émancipation individuelle, devient un projet collectif, porté par des figures comme Mackandal et Boukman, qui transforment la fuite en insurrection.

---

[129] Thomas Madiou, *Histoire d'Haïti*, t. I, Port-au-Prince, Imprimerie de J. Courtois, 1847.
[130] Fouchard, J. ([1972], 1988). Les marrons de la liberté. Éditions de l'Université d'État d'Haïti. pp. 134-135).
[131] Marie Gisler, *La Révolution française et les colonies*, Paris, Éditions sociales, 1965, p. 110.

Le transit-haïtien atteint ici sa forme révolutionnaire : il ne s'agit plus seulement de survivre, mais de renverser l'ordre esclavagiste. Ce passage de la clandestinité à la guerre ouverte marque l'entrée des esclaves dans l'histoire politique, en tant que sujets de leur propre libération.

a) Le rôle de l'alphabétisation dans l'émancipation des esclaves et des affranchis

À la fin du XVIIIe siècle, la majorité des esclaves présents à Saint-Domingue étaient originaires d'Afrique, porteurs d'un riche héritage culturel, religieux et linguistique. Selon les archives coloniales, un nombre significatif d'entre eux étaient de confession musulmane, ce qui en faisait les premiers lettrés de l'île grâce à leur maîtrise de la langue arabe (Madiou fils, 1847).

Pour en saisir la portée, les chercheurs de l'École haïtienne refusent toute lecture anachronique ou eurocentrée de l'histoire. Ils insistent sur la nécessité de revenir au contexte africain originel pour « expliquer un fait historique étrange à première vue, et qui ne peut être éclairé […] qu'à la lumière du courant de civilisation islamique qui marqua une partie de l'Afrique » (Fouchard, 1953, p. 5). En effet, bien avant la traite transatlantique, l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest s'est déroulée en plusieurs phases : berbère au XIe siècle avec les Almoravides, mandingue au XIVe siècle, puis sonraï et peule aux XVIe et XVIIIe siècles (Price-Mars, 1929).

Durant près de sept siècles, cette région a connu un rayonnement intellectuel et religieux remarquable, donnant naissance à des empires tels que le Ghana, Gao, Tombouctou et Djenné, devenus de véritables « villes savantes et pieuses » où « les plus célèbres universités d'Orient font appel à leur enseignement » (Gouilly, 1952, pp. 62, 186). Ces centres intellectuels, organisés autour des mosquées et des medersas, réunissaient savoir religieux, sciences, philosophie et littérature (Price-Mars, 1929 ; Lefrou, 1943)[132]. L'instruction y était publique et obligatoire pour tous les enfants nés libres : « Djenné dans sa belle époque aurait compté plus de soixante écoles fréquentées par douze mille élèves et étudiants[133] » (Gouilly, 1952, pp. 186, 62).

---

[132] J. Lefrou, *L'enseignement dans les medersas africaines*, Paris, Éditions Larose, 1943.
[133] Gouilly, A. (1952). *L'Islam et la civilisation musulmane en Afrique noire*. Paris : Larose. pp. 186, 62.

Le transit-haïtien prend ici la forme d'un déplacement intellectuel : les savoirs africains, loin d'être effacés par la déportation, traversent l'Atlantique et s'enracinent dans les sociétés esclavagistes. Ce transfert de connaissances, souvent occulté dans le récit national haïtien, constitue pourtant un socle fondamental de résistance culturelle.

L'un des épisodes les plus marquants de cette époque est le pèlerinage de Mansa Musa en 1324, sultan de l'Empire du Mali, qui déploya une richesse inégalée lors de son voyage vers La Mecque. Fouchard rapporte qu'il « engloutit en largesses et en coûteuses fantaisies tout son trésor, plus d'un milliard aujourd'hui » (Fouchard, 1953, p. 10). Ce faste témoigne de la prospérité intellectuelle et économique des royaumes africains, dont l'influence perdure à Saint-Domingue.

Fouchard rappelle que les « nègres islamisés » figuraient parmi les premiers esclaves à posséder une formation intellectuelle « reçue en Afrique même » et savaient déjà lire et écrire (Fouchard, 1953, pp. 1, 5). Charles Malenfant, avocat et militaire français en poste à Saint-Domingue en 1790, confirme cette présence en évoquant son esclave musulman Tamerlan, ancien prêtre et instituteur du fils d'un roi africain, capturé lors d'un voyage (Malenfant, 1814, p. 213).

L'histoire de Tamerlan n'est pas isolée. Elle s'inscrit dans un phénomène plus large que l'historiographie haïtienne commence à mettre en lumière. Louis E. Elie, en analysant les archives coloniales, identifie des esclaves ayant été imams, derviches ou auteurs d'ouvrages historiques, avant d'être réduits à l'état de force de travail brutale à Saint-Domingue (Elie, 1930).

En 1799, Michel Étienne Descourtilz, médecin et botaniste français, observe les Bornous de la plantation Rossignol-Desdunes dans la vallée de l'Artibonite. Ayant rencontré ce peuple musulman près du lac Tchad, il admire leurs valeurs : « L'ambition est un monstre à leurs yeux, ils ne cherchent qu'à protéger leurs semblables[134] » (Descourtilz, 1809, p. 143). Leur pratique religieuse est rigoureuse : « Ils ne mangent de viande que celle sacrifiée et bénie […] l'usage de la viande de porc leur est interdit » (ibid.).

---

[134] Michel Étienne Descourtilz, *Voyages d'un naturaliste et ses observations sur les trois règnes de la nature dans plusieurs pays d'Europe, d'Amérique et d'Afrique,* t. III, Paris, Dufart, 1809, pp. 143-144.

Mais c'est surtout leur rapport au savoir qui impressionne Descourtilz. Les Bornous fabriquent leur propre encre à partir de mimosa olens et de citron, et écrivent sur des planchettes ou des taches de palmiste. « Leur vénération est si grande pour un livre de prière […] On en a vu […] pénétrer sous des solives embrasées et chercher leur livre au milieu des décombres[135] » (Descourtilz, 1809, pp. 143–144).

b) *L'instruction islamique et la résistance intellectuelle : Makandal et les lettrés de Saint-Domingue*

Les autorités ecclésiastiques coloniales étaient conscientes que certains esclaves feignaient leur conversion au christianisme afin de dissimuler leur foi originelle, comme ce fut probablement le cas des Bornous à Saint-Domingue. Cette dissimulation religieuse témoigne d'une résistance intérieure, fondée sur des convictions profondes et sur une tradition savante islamique. Au-delà de cette tribu, plusieurs historiens haïtiens ont mis en lumière des figures musulmanes emblématiques, notamment Makandal, l'un des premiers leaders de la résistance esclavagiste.

Loin des stéréotypes du rebelle mystique ou du sorcier, Makandal apparaît comme une figure instruite, issue d'une élite intellectuelle africaine. Thomas Madiou rapporte qu'il fut « fait prisonnier de guerre dans son pays, […] élevé dans la religion musulmane. Il était instruit, et possédait très bien la langue arabe » (Madiou, 1847, Tome I, p. 25). Cette éducation, acquise avant sa déportation, lui confère une autorité morale et intellectuelle auprès des esclaves. Rafael Lucas souligne que « Makandal cumule ainsi le savoir d'un lettré musulman, la connaissance des plantes […] ce qui lui assurent un indéniable prestige parmi les esclaves[136] » (Lucas, 2019, p. 23).

Le transit-haïtien prend ici la forme d'un déplacement savant : les savoirs religieux et médicinaux traversent l'Atlantique et se réarticulent dans un contexte de servitude, devenant des instruments de résistance. Makandal, conscient que l'islam prône la soumission à Dieu plutôt qu'à l'homme, rejette le système colonial et utilise ses connaissances pour organiser une émancipation collective. Madiou rapporte qu'une « conspiration dirigée par un nommé Makandal, faillit d'un seul coup, étouffer tous les blancs » (Madiou, 1847, Tome I, p. 25).

---

[135] ibid.
[136] Lucas, R. (2019). *Makandal, l'insoumis*. Port-au-Prince : Éditions C3. P. 23

Cette spiritualité résistante s'inscrit dans une dynamique plus large. Edward W. Blyden affirme que « le nègre est entré en contact avec le christianisme comme esclave ; au contraire, il est entré en contact avec l'islam en tant qu'homme, et souvent comme leader[137] » (Breitman et al., 2008, p. 12). Tandis que le christianisme colonial légitime l'ordre esclavagiste, l'islam offre aux croyants un cadre moral et intellectuel propice à la révolte.

Jean Fouchard souligne la portée subversive de cette religion dans la colonie, affirmant qu'elle a contribué à façonner des « nègres rebelles, et fiers, hostiles à la servitude » (Fouchard, [1972], 1988, p. 113). Les esclaves musulmans, tels que les Sénégalais, Mandingues, Peuls ou Dioulas, se distinguaient par leur intelligence et leur raffinement, les rendant plus aptes au service domestique selon les maîtres (Fouchard, 1953, p. 12).

Le transit-haïtien devient ici une transmission clandestine de savoirs et de spiritualités. Du nord au sud des Amériques, les musulmans jouent un rôle central dans l'organisation d'insurrections, conscientisant leurs compagnons d'infortune sur les effets déshumanisants de l'esclavage. Leur leadership suscite une telle crainte que plusieurs puissances européennes interdisent l'envoi d'esclaves musulmans vers les colonies (Breitman et al., 2008 ; Price-Mars, 1929).

Dès le début de la colonisation espagnole d'Hispaniola, les monarques Isabelle et Ferdinand ordonnent l'importation de « Nègres esclaves nés à Séville, sous la domination chrétienne », afin d' « empêcher dans le Nouveau Monde, la propagation de l'Islamisme par les Africains musulmans » (Madiou, 1847, Tome I, p. 7). Cette interdiction révèle la conscience coloniale du pouvoir subversif du savoir, qu'il soit religieux, culturel ou intellectuel.

Dans ce contexte, l'instruction devient un enjeu de contrôle. Les autorités interdisent aux esclaves l'apprentissage du syllabaire, sous peine de sanctions. Pourtant, une autre catégorie de lettrés émerge à Saint-Domingue : des esclaves noirs et des affranchis ayant appris le français, créant un clivage avec ceux dont l'éducation africaine se faisait en arabe. Fouchard souligne que « dans l'enfer colonial de Saint-Domingue, des esclaves sachant lire et écrire […] par un miracle de persévérance et la volonté de s'élever, déjouèrent d'incroyables difficultés » (Fouchard, 1953, pp. 1, 3).

---

[137] Breitman, G. et al. (2008). Edward W. Blyden et la pensée panafricaine. p. 12

Le transit-haïtien prend ici la forme d'une alphabétisation clandestine. Malgré les interdictions, certains esclaves parviennent à lire et écrire bien avant la création des rares écoles pour gens de couleur. Des preuves formelles en attestent, notamment dans les journaux coloniaux. La Gazette de Saint-Domingue du 6 juin 1764 signale qu'un esclave marron nommé Alexandre « sachant écrire, aurait pu [rédiger un billet] lui-même » (Gazette St-Domingue, 1764). De même, les Affiches Américaines du 3 mai 1769 mentionnent un esclave « qui sait lire et un peu écrire[138] » (Affiches Américaines, 1769).

Ces témoignages confirment que l'instruction, qu'elle soit islamique ou francophone, constitue un vecteur d'émancipation dans la colonie. Elle permet aux esclaves de penser leur condition, de s'organiser, et parfois de fuir. Le savoir devient une arme, et l'écriture, un acte de résistance.

Ainsi, le transit-haïtien se manifeste ici comme une transmission silencieuse mais tenace de savoirs africains, portés par des esclaves lettrés qui, malgré la violence du système colonial, conservent une mémoire intellectuelle et religieuse. Cette alphabétisation, loin d'être un simple outil, devient une arme d'émancipation, un ferment de dignité et de résistance.

1.2.3. De l'alphabétisation clandestine à la conscience politique : les affranchis et l'éveil révolutionnaire

Ce passage met en lumière le paradoxe d'un système esclavagiste qui réduit les individus à l'état de « biens meubles », tout en étant confronté à l'existence d'esclaves alphabétisés, capables de déjouer l'autorité coloniale. La maîtrise du syllabaire, loin d'être exceptionnelle, est régulièrement mentionnée dans les annonces de marronnage publiées dans les journaux coloniaux de Saint-Domingue. Ce savoir, bien que rudimentaire, permettait aux esclaves de rédiger des billets justifiant leur présence hors des plantations, facilitant ainsi leur évasion. Il devenait un outil d'émancipation et une forme de pouvoir subversif, révélant les failles d'un système qui cherchait à contrôler les corps et les esprits tout en étant incapable d'enrayer la circulation clandestine du savoir.

Le transit-haïtien prend ici la forme d'une élévation intellectuelle souterraine : une transmission discrète mais persistante du savoir, qui transforme les esclaves en sujets pensants et les affranchis en acteurs politiques. Pour comprendre cette dynamique, il faut examiner les

---

[138] Affiches Américaines (1769). Rubrique « Esclaves en marronage », 3 mai.

évolutions sociodémographiques de Saint-Domingue entre 1687 et 1787, période marquée par des bouleversements profonds dans la structure coloniale.

En 1687, la population de l'île comptait environ 8 000 habitants, dont 4 600 blancs, 3 358 noirs et 224 mulâtres. Un siècle plus tard, en 1787, la configuration s'est inversée : 27 717 blancs, 21 808 affranchis et 405 564 esclaves africains. Á la veille de la Révolution haïtienne, les affranchis atteignent 26 000 individus, dont certains, fortunés, poursuivent leurs études en métropole[139] (Price-Mars, 1939, p. 25 ; Houdaille, 1973, p. 860)[140].

Cette classe nouvelle, selon Fouchard, « grandissait d'année en année […] échappait à tout contrôle […] leur course ininterrompue à l'Égalité, de s'élever par l'instruction à leur nouvelle dignité de citoyen, libre et éclairé comme le colon blanc […] Beaucoup d'affranchis […] vont en Europe à leurs frais […] reçoivent à Paris, à Bordeaux […] une préparation intellectuelle brillante » (Fouchard, 1953, pp. 101-102).

Le Baron de Wimpffen confirme que les mulâtres se distinguaient par leur niveau d'instruction et leur richesse : « ils avaient acquis au milieu du XVIIIe siècle, des fortunes considérables[141] » (Wimpffen, 1911, p. 38). Cette ascension sociale suscite la méfiance des colons, comme en témoigne un mémoire de 1755 adressé au ministre : « Cette espèce d'homme […] l'emporte souvent sur [les blancs] par l'opulence […] Ce sont des gens dangereux, plus amis des esclaves […] Dans une révolution […] ils secoueraient les premiers un joug qui leur pèse » (De Vaissière, 1909, pp. 222–224).

Le dispositif colonial visant à maintenir les esclaves et les affranchis dans l'ignorance se désagrège face à la multiplication des transgressions. L'interdiction du syllabaire devient inefficace, et l'on constate une hausse du nombre d'affranchis lettrés. À la fin de la période coloniale, ils forment une force structurée, influente et économiquement puissante. Cabon note que « les libres prenaient chaque jour de l'empire à Saint-Domingue […] Mais ce qui faisait leur force, c'est qu'ils n'avaient pas d'autre patrie que Saint-Domingue […] ils étaient donc prêts à y revendiquer leur place » (Cabon, 192 ? pp. 545, 548).

---

[139] Price-Mars, J. (1939). La vocation de l'élite. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État. p. 25
[140] Houdaille, J. (1973). « La population de Saint-Domingue à la veille de la Révolution », Population, vol. 28, n°5, p. 860.p. 860
[141] Wimpffen, A. de (1911). Souvenirs de Saint-Domingue. P. 38

Le transit-haïtien se transforme alors en un enracinement territorial et en revendication citoyenne. Les affranchis ne sont ni des colons en transit ni des spéculateurs venus s'enrichir. Ils considèrent Saint-Domingue comme leur foyer, et anticipent la chute de l'ordre colonial. C'est pourquoi ils cherchent à s'unir aux esclaves, partageant un héritage commun forgé dans la souffrance et le travail (De Vaissière, 1909).

Cette alliance prend véritablement corps avec la Révolution française, qui constitue un tournant décisif. En 1789, l'effondrement de la monarchie ouvre la voie à une régénération politique, influencée par la Révolution américaine et les théories libérales diffusées par la philosophie, la littérature et les sciences. Les affranchis présents en métropole s'imprègnent de ces idées et les rapportent dans la colonie.

Des figures influentes comme Brissot de Warville fondent en 1787 la Société des Amis des Noirs, soutenue par Mirabeau, Condorcet, Pétion, Clavière, Vergniaud et l'abbé Grégoire. Cette association milite pour l'abolition de l'esclavage et l'égalité des droits. En Angleterre, William Wilberforce soumet au Parlement une motion en faveur de l'abolition de la traite[142] (Blancpain, 2004).

À la fin de 1788, l'annonce de la convocation des États généraux suscite une forte réaction à Saint-Domingue. Si les Blancs manifestent leur enthousiasme, les esclaves et les affranchis développent une conscience politique nourrie par les idéaux de liberté et d'égalité. Influencés par les discours des maîtres et les échanges avec les affranchis venus de France, ils remettent en cause la légitimité de l'esclavage et initient les premières formes de résistance. Ils ne revendiquent plus seulement de meilleures conditions de vie, mais l'application des droits de l'homme et la reconnaissance pleine de leur citoyenneté (Manigat, 2001).

Le transit-haïtien atteint ici sa forme politique : il devient une trajectoire vers la citoyenneté, une appropriation des idéaux révolutionnaires par ceux que le système colonial voulait maintenir dans l'ombre. Ce passage de l'instruction clandestine à la revendication publique prépare le terrain de l'indépendance.

---

[142] Blancpain, J. (2004). *La France et l'abolition de l'esclavage*. Paris : Éditions Karthala.

II. De la Révolution française à l'éducation vaudou : spiritualité et insurrection

2.1. L'éducation vaudou : une résistance à l'oppression

Dès 1789, la Révolution française porta des revendications en faveur d'une égalité universelle, qui dépassèrent les frontières de la métropole pour atteindre les colonies. Ces idéaux furent diffusés par des mémoires, plaidoyers, pamphlets et pétitions adressés à l'Assemblée nationale, dans le but de faire rayonner les principes de liberté et d'égalité. La participation active des affranchis instruits présents en métropole joua un rôle déterminant dans ce processus d'émancipation (Fouchard, 1953).

À Saint-Domingue, les affranchis engagèrent diverses démarches, parfois accompagnées de démonstrations de force, pour faire valoir les principes proclamés par l'Assemblée constituante. Mais leurs revendications restèrent sans effet. En 1790, un homme de couleur nommé Lacombe fut pendu au Cap pour avoir réclamé l'application des droits de l'homme dans la colonie. Cette exécution illustre la volonté des autorités coloniales de maintenir l'ordre esclavagiste en excluant les personnes de couleur du processus révolutionnaire.

Pourtant, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen érigeait la liberté et l'égalité en principes inaliénables. Ces idéaux gagnèrent rapidement les Antilles, éveillant chez les esclaves et les affranchis un désir croissant de liberté. Mais la Constitution de 1791 refusa d'étendre l'abolition de l'esclavage aux colonies, afin de préserver les intérêts économiques des planteurs (Wimpffen, 1911 ; Manigat, 2001 ; Blancpain, 2004). François Blancpain souligne cette « incohérence des décisions de la métropole, tiraillée entre ses intérêts économiques fondés sur l'esclavage et ses aspirations humanitaires proclamées dans la Déclaration des droits de l'homme » (Blancpain, 2004, p. 8).

Bernard Foubert affirme que les idéaux révolutionnaires contenaient en germe la destruction de l'édifice colonial fondé sur l'asservissement [143] (Foubert, 1974). Deux dynamiques de lutte émergent alors : d'un côté, les affranchis, souvent mieux intégrés sur les plans intellectuel et économique, revendiquant l'égalité civile et politique ; de l'autre, les esclaves et les marrons, portés par leurs propres leaders, amorçant un mouvement autonome de libération. Ces derniers s'appuient sur des forces spirituelles, puisant dans des pratiques

[143] Foubert, B. (1974). La Révolution française et les colonies. Paris : Éditions Sociales.

initiatiques : sorts, poisons, cérémonies occultes. Leur foi devient comme, « moteur » de résistance.

Le transit-haïtien prend ici la forme d'une spiritualisation de la lutte : la religion devient un vecteur d'émancipation, une pédagogie de la révolte. Pour les penseurs de l'École haïtienne, réduire la révolution à 1789 revient à ignorer le rôle fondamental du marronnage et l'initiative des affranchis, qui allumèrent à Saint-Domingue le feu de la révolte, dont l'issue fut la destruction quasi totale de la classe blanche aristocratique (Manigat, 2001 ; Blancpain, 2004).

Durant la colonisation française, le système esclavagiste utilisa la religion chrétienne comme instrument de contrôle, menaçant les esclaves de damnation éternelle. Mais certains captifs africains opposèrent à cette violence une spiritualité propre : le vaudou. Selon Fouchard, « les curés utilisaient la religion chrétienne […] pour combattre le marronnage, [tandis que] les prêtres du vaudou vendaient des amulettes qui rendaient invulnérables et protégeaient les fugitifs » (Fouchard, [1972], 1988, pp. 279-280).

Des réunions vaudou rassemblaient parfois des centaines d'esclaves, comme en 1786 sur la plantation du Corail, dépendance de Marmelade, où le mulâtre Jérôme prêchait l'indépendance en distribuant des objets cabalistiques. Avant lui, il y eut Makandal ; après, Boukman, Polydor, Romain la Prophétesse, Halaou, Courlange, Macaya, Jeannot, Guiambois, Carreau, Despinville, Jean-Pineau, Jacinthe, Candy, tous adeptes du vaudou (Fouchard, [1972], 1988, p. 280).

L'administration coloniale elle-même reconnaît le danger de ces rassemblements. Un arrêté du 1er Frimaire, an V, interdit sévèrement la « danse du vaudou », considérée comme « contraire à la morale, aux institutions républicaines […] et à la santé des acteurs » ; les chefs de cérémonie risquent trois mois de prison et cent livres d'amende (Fouchard, [1972], 1988, pp. 280-281).

Madiou, trois quarts de siècle plus tard, s'interroge : « Se fait-on bien une idée […] de ce que c'était qu'une société où tant de personnes presque de tous rangs pratiquaient cette religion (le vaudou) ? » Il décrit une éducation marquée par « un combiné de croyances, de

superstitions, de violences et de brutalités » qui façonne les gestes du noir africain et de l'Haïtien de l'époque de l'indépendance[144] (Pierre, 1996, pp. 12-13).

Frantz Fanon, dans une critique du dressage colonial, écrit : « le résultat, ni homme ni bête, c'est l'indigène […] paresseux, sournois et voleur, qui ne vit de rien et ne connaît que la force[145] » (Fanon, [1961] 1991, p. 46). Cette caricature raciste révèle l'échec du système colonial à effacer les résistances culturelles et spirituelles des esclaves.

Le transit-haïtien a atteint ici sa forme rituelle : la spiritualité devient un langage de résistance, une mémoire vivante transmise par les corps, les chants, les danses et les cérémonies. Le vaudou, loin d'être une superstition, constitue une pédagogie de la liberté, un espace de formation politique et morale pour les insurgés.

a) Le vaudou comme pédagogie de résistance : spiritualité, possession et révolte

Dans les récits coloniaux, les pratiques religieuses africaines sont souvent décrites avec mépris, mêlant confusion entre islam et « idolâtrie ». Moreau de Saint-Méry affirme que « les Africains, depuis le cap Apollonie […] sont tous plongés dans la plus ténébreuse idolâtrie, à laquelle ils mêlent des pratiques qui appartiennent évidemment au mahométisme »[146] (Moreau de Saint-Méry et al., 1875, p. 33). Il ajoute que les populations qui vivent entre l'embouchure du Sénégal et la Sierra Leone sont « en général mahométans », mais que cette religion est « mêlée d'une idolâtrie qui prévaut d'autant plus qu'on pénètre davantage dans l'intérieur » (ibid., p. 37).

Ce regard colonial, oscillant entre fascination et rejet, s'étend également au vaudou, que Moreau de Saint-Méry décrit comme une institution complexe, structurée autour d'un être surnaturel, (le serpent), vénéré par les Aradas, considérés comme les véritables gardiens de cette tradition. Le serpent, conservé dans une caisse visible à travers des barreaux, incarne la connaissance du passé, la science du présent et la prescience de l'avenir. Il ne communique ses volontés que par l'intermédiaire d'un roi et d'une reine vaudou, choisis parmi les adeptes, et investis d'un pouvoir sacré (ibid., pp. 54-56).

---

[144] Pierre, L. J. (1996). Éducation et culture en Haïti. Port-au-Prince : Éditions de l'Université. pp. 12-13
[145] Fanon, F. ([1961] 1991). Les damnés de la terre. Paris : La Découverte. P. 46
[146] Moreau de Saint-Méry et al. (1875). Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'île Saint-Domingue. Paris : Librairie de Firmin-Didot. p. 33

Le transit-haïtien prend ici la forme d'une sacralisation du savoir : les pratiques religieuses africaines, transplantées à Saint-Domingue, deviennent des espaces de transmission, de cohésion et de résistance. Le vaudou, loin d'être une simple superstition, constitue une école, avec ses maîtres, ses règles, son langage, ses proverbes et ses sentences, où les initiés apprennent à se structurer face à l'oppression[147] (Pierre, 1996, pp. 10-11).

Fanon analyse la fonction cathartique de la danse et de la possession dans les sociétés colonisées. Il décrit le cercle de la danse comme un « cercle permissif » où l'agressivité refoulée s'exprime librement : « mises à mort symboliques, chevauchées figuratives, meurtres multiples imaginaires […] séances de possession-dépossession […] vampirisme, possession par les djinns, par les zombies, par Legba » (Fanon, [1961] 1991, pp. 87-88). Ces pratiques, selon lui, remplissent une fonction économique primordiale dans la stabilité du monde colonisé : elles permettent de canaliser la violence latente, de restaurer le calme et l'ordre dans les villages.

Mais Fanon souligne aussi que, dans le contexte de la lutte armée, ces formes de spiritualité sont progressivement abandonnées. Le colonisé, confronté à la brutalité du système, cesse de « se raconter des histoires » et affronte directement les forces du colonialisme. Il découvre le réel et le transforme dans l'exercice de la violence révolutionnaire (ibid., p. 88).

Le transit-haïtien se transforme alors en une dialectique entre possession et libération : les pratiques vaudous, d'abord espace de refuge et de cohésion, deviennent le terreau d'une révolte structurée. Fanon note que « bien avant la phase politique ou armée de la lutte nationale », les rites, danses et chants traditionnels manifestent déjà « la vigueur nouvelle, le combat prochain » (Fanon, [1961] 2002, pp. 229-230). Ces formes d'expression restructurent la perception du colonisé, rendent inacceptables les attitudes contemplatives, et préparent l'inévitable confrontation.

Ainsi, le vaudou ne se limite pas à une spiritualité de consolation : il est une pédagogie de la résistance, un langage de l'émancipation, une mémoire vivante du combat. Dans le contexte haïtien, il devient un vecteur de mobilisation, un outil de cohésion, et un ferment de révolution.

---

[147] Pierre, L. J. (1996). Éducation et culture en Haïti. Port-au-Prince : Éditions de l'Université. pp. 10-11

2.1.1. Le vaudou comme matrice épistémique de la révolution haïtienne

Jean Fouchard l'affirme sans détour : « les rites secrets vodouesques fournirent des moyens d'action singulièrement efficaces, facilitèrent des conciliabules décisifs, un réseau de communications entre différents ateliers et créèrent enfin une atmosphère de panique favorable aux rébellions » (Fouchard, [1972], 1988, p. 279). Le vaudou, loin d'être une simple pratique religieuse, devient un vecteur stratégique de mobilisation, de coordination et de subversion dans le contexte colonial.

Le transit-haïtien prend ici la forme d'une reconfiguration épistémique : les savoirs africains, transplantés à Saint-Domingue, ne se contentent pas de survivre, ils restructurent la perception du monde, contestent l'ordre colonial et fondent une nouvelle rationalité insurgée. Boukman, né dans la région sénégambienne, prêtre vaudou et boroom bòpp (maître de savoir), incarne cette posture. Plutôt que de s'inscrire dans une dialectique hégélienne, sa révolution est une prise de position afro-centrée, fondée sur la critique des modes occidentaux de perception et sur la célébration des épistémologies africaines.

La cérémonie de Bois-Caïman, moment déclencheur de la révolution, illustre cette rupture. Elle repose sur une critique radicale du « Dieu blanc », sur la valorisation des savoirs communautaires africains (sacrifice rituel, éthique collective) et sur une spiritualité de la vengeance. Boukman proclame : « Ce Dieu qui a fait le soleil […] voit tout ce que font les Blancs ! Le Dieu des Blancs les pousse au crime […] Mais le Dieu qui est si bon nous ordonne la vengeance […] Chassez l'image du Dieu des Blancs […] Écoutez la liberté qui parle dans tous nos cœurs[148] » (Du Bois & Garrigus, 2006, p. 88).

Ces paroles constituent une écriture du récit national panafricain, une provincialisation de l'éthique moderne et une promesse de structures sociales fondées sur une métaphysique africaine[149] (James, 2012). Le vaudou devient ainsi une pédagogie de la libération, un espace de réappropriation du monde et de réinvention du politique.

---

[148] Du Bois, L., & Garrigus, J. D. (2006). Slave Revolution in the Caribbean, 1789-1804 : A Brief History with Documents. Boston : Bedford/St. Martin's. p. 88

[149] James, C. L. R. (2012). The Black Jacobins. New York : Penguin Modern Classics.

2.1.2. L'union armée des créoles, des mulâtres et des Bossales contre les colons et la Révolution française

À Saint-Domingue, la Révolution française de 1789, fondée sur les droits de l'homme, érige la liberté et l'égalité en principes inaliénables. Mais la Constitution de 1791 refuse d'étendre l'abolition de l'esclavage aux colonies, afin de préserver les intérêts économiques des planteurs. Bernard Foubert souligne que « la société coloniale, bouleversée de fond en comble par les troubles révolutionnaires, se trouvait ruinée par la remise en question de l'esclavage sur laquelle elle reposait » (Foubert, 1974, p. 209).

Le transit-haïtien prend ici la forme d'une convergence insurrectionnelle : les esclaves, les affranchis, les mulâtres et les Bossales s'unissent dans une lutte armée contre les colons et contre les ambiguïtés de la Révolution française. Madiou évoque « les feux de la Révolution française […] allumeront à Saint-Domingue un embrasement qui ne s'éteindra qu'au milieu des flots de sang par la destruction entière de la race blanche autrefois la classe aristocratique » (Madiou, 1847, Tome I, p. 33).

La Société des Amis des Noirs, fondée en 1787 par Brissot de Warville, avec le soutien de Mirabeau, Condorcet, Pétion, Clavière, Vergniaud et l'abbé Grégoire, milite pour l'abolition de la traite. En Angleterre, William Wilberforce présente sa première motion abolitionniste au Parlement (Madiou, 1847, Tome I, p. 33).

La convocation des États généraux en 1788 suscite un enthousiasme chez les Blancs, mais ils ignorent les aspirations des affranchis et des esclaves. Madiou observe que « ni les uns ni les autres ne songeaient à l'affranchi et à l'esclave […] qui prendront les armes et écraseront successivement leurs anciens dominateurs » (ibid., p. 33). Aveuglés par les préjugés de couleur, les planteurs et les Petits-Blancs ne prévoyaient pas que le Mulâtre et le Nègre puissent devenir citoyens actifs.

Ainsi, la révolution haïtienne ne se contente pas de prolonger les idéaux de 1789 : elle les radicalise, les réinvente, et les dépasse. Elle devient une révolution noire, portée par des épistémologies africaines, des spiritualités insurgées et une praxis collective de libération.

Conclusion :

La colonisation française de Saint-Domingue, souvent perçue comme plus stable que la conquête espagnole, ne rompt pas avec la logique de transit qui structure le rapport colonial à Haïti. Elle la reconfigure. En enracinant les corps, (esclaves arrachés à leur terre, colons installés dans les plantations), tout en entretenant le désir de départ, elle produit une forme de présence sans appartenance. Le territoire est habité, mais rarement reconnu comme lieu d'ancrage ontologique. Il reste un espace d'extraction, de projection, de passage.

Trois lignes de force se dégagent de cette configuration : d'abord, un transit par enracinement forcé, où l'habitation est imposée mais jamais choisie ; ensuite, un transit par projection coloniale, où le rêve du retour, (en métropole pour les maîtres d'une part, et d'autre part vers l'Afrique pour les esclaves noirs) façonne les imaginaires des habitants de Saint-Domingue. Enfin, un transit économique, où l'orientation vers l'exportation inscrit le territoire dans une logique centrifuge. Ces dynamiques, loin d'être anecdotiques, ont façonné les subjectivités haïtiennes, les rapports au sol, et les imaginaires de fuite ou de survie.

Par conséquent, le transit haïtien contemporain ne peut être compris sans cette généalogie coloniale. Il hérite de ces tensions entre présence et absence, entre enracinement et errance, entre exploitation et espérance. Dans quelle mesure les formes contemporaines du transit haïtien, (migrations, diasporas, stratégies d'insertion et de contournement), prolongent-elles et réinventent-elles une histoire coloniale faite de ruptures, d'extraction et de non-appartenance, plutôt que de constituer de simples réponses à la crise actuelle ?

Chapitre 3 - Le système scolaire haïtien : une dualité persistante entre élitisme et école populaire (aperçu sociohistorique)

Introduction :

Le système scolaire haïtien s'est développé sur les fondations instables d'un ordre colonial profondément inégalitaire. Conçu à l'origine pour servir les intérêts de la classe dominante et reproduire les hiérarchies sociales héritées de l'esclavage, il a traversé les siècles sans rompre véritablement avec les logiques d'exclusion qui le structurent. Dès l'indépendance de 1804, les gouvernements haïtiens ont affiché la volonté de bâtir une école publique émancipatrice, capable de former des citoyens libres et éclairés. Pourtant, les tensions entre élitisme et éducation populaire, entre langue française et créole haïtien, entre écoles publiques sous-financées et institutions privées sélectives, ont perpétué une dualité scolaire persistante.

Cette dualité ne relève pas d'un simple déséquilibre conjoncturel : elle s'inscrit dans une histoire longue, où les choix éducatifs ont souvent reflété les rapports de pouvoir, les clivages sociaux et les visions concurrentes de la nation. L'école haïtienne, loin d'être un espace neutre de transmission du savoir, est devenue le miroir des inégalités structurelles du pays.

Dès lors, une question centrale se pose : comment les politiques éducatives mises en œuvre depuis l'indépendance ont-elles contribué à maintenir ou à transformer cette dualité entre école élitiste et école populaire, notamment à travers les enjeux linguistiques, sociaux et institutionnels qui traversent le système scolaire haïtien ?

I. Un système scolaire dual entre élitisme et école populaire

I.1. Les fondations d'un idéal populaire contrarié

Ce n'est qu'en 1860, que le système éducatif haïtien subit une refonte significative. C'est la signature du concordat entre l'Eglise catholique et l'état haïtien qui a ouvert la voie à la création d'environ 116 nouvelles écoles à travers tout le pays, dans le but de fournir une éducation aux masses. Des missionnaires et des éducateurs français ont été sollicités pour contribuer à cette entreprise. Mais c'est au cours du XXe siècle, notamment lors de l'occupation américaine de 1915 à 1934, que de nombreuses réformes ont été mises en œuvre, notamment la réforme notable, menée par Maurice Dartigue, mais qui s'est concentrée sur la création d'établissements professionnels.

Après l'occupation américaine, de nouveaux gouvernements tenteront de démocratiser l'enseignement public. Mais c'est sous la présidence de Duvalier fils, que le ministre de l'Instruction publique Joseph Claude Bernard sera animé par une réelle volonté de changement en introduisant la réforme de 1979-1980. Celle-ci fera la promotion du créole comme langue d'enseignement. Toutefois, cette révolution linguistique du système scolaire, loin d'être un atout pour les classes populaires, sera source de nouvelles inégalités scolaires entre les milieux sociaux, dans la mesure où les écoles élitistes accorderont peu d'importance à cette langue en donnant la priorité au français, alors que les écoles populaires s'investiront davantage dans l'enseignement du créole.

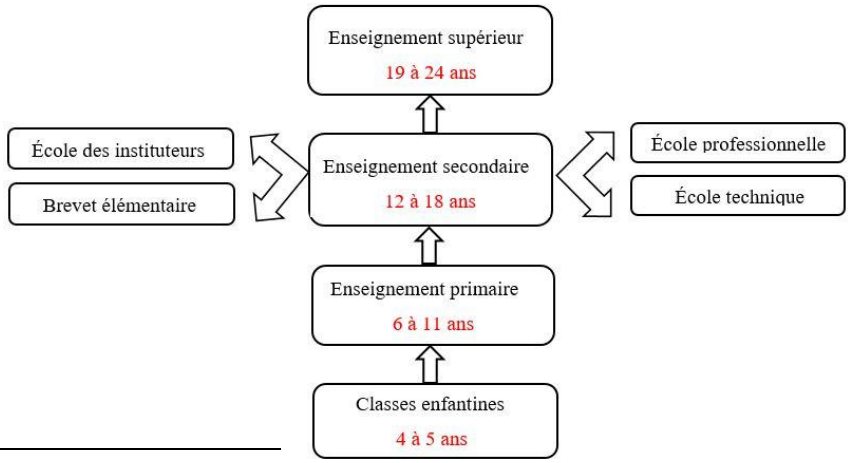
Ainsi, le système scolaire haïtien se révèle être, depuis ses fondements, profondément inégalitaire et, loin d'enrayer ce processus, il continue au contraire, à creuser ces écarts entre les milieux sociaux par le biais de ses réformes.

Cependant, la mise en place de la Réforme Bernard a nécessité au préalable l'aide de la coopération internationale (dirigeants et organismes internationaux), afin de pointer du doigt les faiblesses du système éducatif. Leur coopération a abouti à la création d'indicateurs permettant d'identifier les facteurs à l'origine de l'inadaptation du système scolaire haïtien aux évolutions sociales et économiques du pays. Ce travail révèlera que les écoles publiques demeurent minoritaires comparées à l'essor des écoles privées.

L'une des réformes introduites au sein de ce gouvernement consistait à modifier l'organisation de l'école obligatoire qui, autrefois, se subdivisait en deux catégories, avec d'un côté l'éducation formelle regroupant les éducations préscolaire et primaire, les enseignements secondaires, fondamental, technique, professionnel et l'enseignement supérieur et, de l'autre, l'éducation non formelle avec l'instauration de centres éducatifs, tels que les écoles d'alphabétisation qui accueillent un public assez varié : enfants, jeunes et adultes n'ayant pas fréquenté le système scolaire régulier. L'objectif de cette mesure est de donner la chance d'accéder à l'instruction pour ceux qui en ont été dépourvus et qui souhaitent acquérir des compétences telles que la lecture, l'écriture et le calcul (Lange, 2001)[150].

Il est important de préciser qu'avant l'instauration de cette réforme, le système scolaire était structuré de la manière suivante : l'école enfantine (qui équivaut à la maternelle) s'étend sur deux ans et concerne les enfants âgés de 4 à 5 ans, l'école primaire débute à l'âge de 6 ans et s'étend jusqu'à l'âge de 11 ans, les enseignements secondaires commencent à l'âge de 12 ans et prennent fin à l'âge de 18 ans (englobant l'équivalent du collège et du lycée français). En ce qui concerne les études supérieures, elles se subdivisent en deux catégories : l'universitaire et les écoles professionnelles ou techniques qui s'étendent de 4 à 6 ans.

Schéma 1. Système d'enseignement traditionnel en Haïti avant 1979



[150] Selon Marie-France Lange, sociologue chargée de recherche à l'institut de recherche pour le développement (IRD), « *la notion d'éducation non formelle est née dans les années 70. Elle concerne essentiellement la formation d'adultes et s'apparente à l'éducation extra-scolaire ; la naissance des écoles non formelles est plus récente : ces écoles sont destinées à des enfants ou des jeunes d'âge scolaire qui n'ont pas été scolarisés ou ont été déscolarisés précocement* » (2001, p. 5). À noter que les écoles d'alphabétisation en Haïti remplissent ce rôle.

La réforme Bernard, qui a été mise en œuvre au cours de la période 1979-1980 sous la présidence de Duvalier fils, a introduit une innovation en matière d'enseignement. Celle-ci consiste à faire la promotion du créole haïtien comme une des deux langues de l'enseignement afin de contrer l'élitisme qui caractérisait jusqu'alors le système scolaire haïtien. Pour assurer ces enseignements, le ministère prend en charge la production et la distribution de manuels scolaires en créole afin de promouvoir la littérature et la culture haïtiennes. En imposant la langue vernaculaire (le créole) à l'école, le gouvernement espère remédier à l'échec scolaire, en particulier chez les enfants des classes populaires en leur facilitant l'apprentissage des connaissances dispensées à l'école (Joint, 2006).

Loin de se limiter à cet aspect, cette réforme concerne aussi l'instauration d'un cycle fondamental (équivalent à l'école primaire et au collège en France). Au sein de ce nouveau programme scolaire, le cycle fondamental se divise en trois étapes : le préscolaire, le primaire, le troisième cycle fondamental d'une durée respective de trois ans. Avant cette réforme, l'école comprenait deux cycles : le primaire et le secondaire. Or, la mise en application de cette loi a eu pour effet d'abroger l'organisation traditionnelle des écoles primaire et secondaire, en instaurant un nouveau découpage de l'enseignement fondamental (François, 2004).

Un autre aspect de cette réforme porte sur une volonté de l'État de réduire le nombre de redoublements en faisant la promotion automatique des élèves. Les métamorphoses de l'institution scolaire s'étendent aussi aux méthodes d'enseignement comme le fait que les instituteurs devront dorénavant regrouper les élèves par niveau et les suivre durant deux années. De plus, les enseignants pourront aussi bénéficier d'une formation continue dans des écoles spécialisées aux métiers de l'enseignement.

Toutefois, malgré la bonne volonté des réformateurs, ces mesures révolutionnaires n'ont jamais pu être totalement appliquées en raison de leur complexité. En effet, depuis plus de trente ans, le créole haïtien n'est pas véritablement intégré comme langue d'enseignement au sein des différentes écoles du pays, comme c'est le cas pour certaines écoles élitistes qui refusent de l'appliquer. Mais, pour contraindre ces institutions à se conformer à la loi, le gouvernement a imposé des examens d'État en créole à la fin de la 6e et 9e année

fondamentale afin d'exiger du corps enseignant l'apprentissage du créole (François, 1988). En revanche, depuis l'année 2015, le programme pilote, le "nouveau secondaire ", mis en place par le ministère dans certaines écoles du pays, a pour effet de renforcer l'enseignement du créole dans les écoles afin de lui donner plus de légitimité au sein de la société.

I.2. Les langues d'enseignement : les rivalités entre le français et le créole

Il existe, en Haïti, deux types d'établissements scolaires : les écoles privées et les écoles publiques. Parmi les écoles privées, on distingue les écoles congréganistes catholiques privées et/ou publiques confiées à la gestion des congrégations religieuses. Les écoles publiques dites "Écoles Nationales" sont gérées directement par les services de l'État. De nos jours, cette distinction entre établissements privés et publics perdure encore, mais le privé reste le secteur couvrant près de l'ensemble du territoire en assurant une scolarité à près de 80% des enfants âgés de 5 à 13 ans en 2013 (Unicef, 2013).

Selon les données recueillies par l'UNICEF en 2012, le taux de scolarisation des enfants en Haïti atteint à peine 60 %. Cette étude démontre qu'au cours de cette année, 375 000 enfants âgés de 6 à 11 ans ne fréquentent pas l'école, que 50% des jeunes et adultes de plus de 15 ans sont encore analphabètes et environ 1% seulement de la population a accès à l'université (Unicef, 2013).

La majorité des jeunes, qui terminent leurs études secondaires, ne peuvent pas accéder à la seule université publique (UEH) dont dispose Haïti, faute de place. Par exemple, la faculté de médecine n'admet chaque année que 100 nouveaux étudiants sélectionnés sur concours d'admission. Le manque de soins, les mouvements de contestation du corps professoral, ainsi que les problèmes budgétaires font que ces facultés publiques sont toujours en grève. Face au manque d'établissements publics d'enseignement supérieur, le secteur privé s'est efforcé de répondre à la demande, mais le coût relativement élevé des frais de scolarité ne permet pas aux jeunes issus des classes populaires d'y accéder. Par conséquent, la demande croissante et le peu d'offres de services éducatifs disponibles rendent l'éducation haïtienne toujours plus chère, surtout pour les familles pauvres. Toutefois, Haïti n'est pas le seul pays issu du système colonial à être confronté à ce genre de problème de l'usage du français et du créole. Les Antilles françaises, par exemple, parlent ces mêmes langues, c'est-à-dire le français et le créole, ce qui donne lieu selon les linguistes au phénomène de "diglossie".

Selon Ferguson, la diglossie est définie comme étant l'usage de deux langues très proches. La première, la langue normalisée qu'il qualifie de variété *"haute",* fait référence à la langue officielle dotée d'un certain prestige au sein d'une société donnée (1959). Cette langue généralement enseignée dans les établissements scolaires sert à la communication écrite, orale dans les événements solennels tels que des discours politiques, des conférences scientifiques. Tandis que la seconde, la langue dialectale qu'il qualifie de variété *"basse"*, c'est la langue de tous les jours, dans des contextes informels, tels que dans le cadre de la communication entre les membres d'une famille, dans la rue, entre amis ou au marché. Elle se distingue aussi par le fait qu'elle n'est peu ou pas écrite, ne jouissant aucune reconnaissance officielle.

Ces deux langues ont la particularité d'être liées, car la variété "haute", constitue la matrice de la variété "basse", dans la mesure où cette dernière est une forme de dérivée de la première. Selon Ferguson, le phénomène de diglossie est illustré par des exemples concrets tels le créole et le français en Haïti ainsi que dans les Antilles françaises. D'ailleurs au sein de cet air géographique, la langue créole est le fruit de la rencontre de trois cultures distinctes, qui ne sont autres que la culture européenne, amérindienne et africaine. Or, en Haïti et dans les Antilles, le créole est une langue vernaculaire, parlée par plus de 90% de la population (Luxana, 1997). Néanmoins cette langue reste dévalorisée au sein de la société, contrairement au français qui, aujourd'hui encore, jouit d'un certain prestige. Toutefois, depuis le début des années 1980, on constate une volonté des états, aussi bien en Haïti (réforme Bernard 1979-1980) que dans les Antilles, à valoriser la langue maternelle, le créole, au sein des institutions scolaires.

Dans les Antilles françaises, plus précisément en Martinique et en Guadeloupe au cours des années 1980, le ministère de l'Éducation nationale français a réalisé une enquête auprès de spécialistes pour décider d'intégrer ou non le créole comme langue d'enseignement. Ces spécialistes, ce sont les membres du CARAPCE (Commission Académique de Réflexion pour l'Aménagement de la Pédagogie du Cycle Élémentaire). Elle a été créée par l'Académie des Antilles. Selon Louis Auguste Joint, cette commission en a conclu que : « l'enseignement ne peut plus continuer à ignorer le créole et tout l'univers culturel qui lui est associé… l'ampleur de l'échec scolaire proposé aux Martiniquais a aggravé l'échec scolaire dans cette région. Ceci a été particulièrement sensible dans les milieux ruraux frustrés culturellement et défavorisés socialement. Une part importante des élèves du fait de la diglossie ne maîtrise pas les outils de communication nécessaire à tous les apprentissages ultérieurs. » (Joint, 2006, p.

134). Les élèves des Antilles françaises rencontreraient pour la plupart des difficultés tout au long des apprentissages fondamentaux en raison d'un problème de langue. En effet, des chercheurs ont pu démontrer que dans cette région les élèves qui ne maîtrisent pas le français et dont l'environnement familial ne parle qu'en créole, constituent un facteur à l'origine de l'échec scolaire chez ces élèves. Fort de ce constat, en 1981, l'État français introduit le créole comme langue d'enseignement, autorisant par-là les élèves à s'exprimer en créole en salle de cours, afin de combattre l'échec scolaire en particulier chez les classes populaires où le créole est la langue dominante (Giraud et *al.* 1992).

Toutefois, dans les faits, l'introduction de la langue créole dans les établissements français a été source d'une scission entre les familles bourgeoises et certains établissements scolaires qui se sont opposés à cette réforme tout comme en Haïti. Car le créole est identifié dans certains milieux aisés comme une langue vulgaire, associée à la pauvreté et à l'analphabétisme. Cette résistance a limité la portée de cette réforme, dans la mesure où elle n'a été appliquée que dans très peu d'établissements en raison du refus des familles aisées, de certains instituteurs et chefs d'établissements, qui par leurs actions concertées ont contribué à son échec (Joint, 2016).

Dans les Antilles françaises, tout comme en Haïti, on constate que l'échec scolaire concerne principalement les familles populaires où la langue française n'est pas en usage au sein du foyer, rendant plus difficile l'acquisition de cette langue et par voie de conséquence l'accès au savoir et à la réussite scolaire (Luxana, 1997).

I.3. Les inégalités structurelles entre l'école publique et l'école privée

Selon des travaux de recherches, les inégalités sociales dont découlent les inégalités scolaires proviennent de plusieurs origines, notamment d'un double héritage colonial (Labelle, 1988 ; Jeune, 2014). Ce premier héritage serait issu du colonialisme où l'éducation consistait à intégrer les esclaves noirs et les affranchis au sein du système économique esclavagiste, en formant une partie de la main-d'œuvre selon les intérêts des colons blancs et non pour transmettre une éducation émancipatrice (Joint, 2006).

Ces cinq axes n'étaient pas généralisables à l'ensemble de la population, dans la mesure où chacun de ces enseignements visait une frange de la population en particulier, c'est-à-dire en prenant en compte par exemple, le sexe, le statut social ou l'origine ethnique des colonisés (Tardieu, 1980). Néanmoins, l'instruction religieuse était la forme éducative la plus répandue

à Saint-Domingue, elle s'adressait à tous les esclaves sans exception. Elle était l'une des formes de violence symbolique la plus répandue sur l'île, et ce dans le but d'imposer le système esclavagiste. Il s'agissait par-là d'inculquer aux esclaves des préceptes visant à leur faire admettre la nécessité de fournir des efforts pour le salut de leur âme. Alors que l'objectif sous-jacent consistait, à travers cette éducation, de les soumettre à l'autorité du maître en vue d'un meilleur rendement économique.

Certains chercheurs, tels que Gustavo Gutierrez, vont même jusqu'à dénoncer ces agissements, en précisant que les colons ont réorienté la religion de son essence première afin de rendre les colonisés plus dociles. Les travaux de Gustavo Gutierrez remettent en question l'usage que font les colons de la religion et notamment en propageant dans les colonies l'idée selon laquelle les êtres doivent souffrir pour obtenir le salut de leur âme et gagner le Paradis. Il remet en question cette idéologie coloniale et développe au cours de sa carrière la théologie de la libération en Amérique Latine (Gutierrez, 2000).

Durant l'ère coloniale, les inégalités résultaient d'un système éducatif dual : d'un côté on retrouvait l'autorité coloniale qui imposait un système éducatif formel limité à une frange de la population esclave. Tandis que d'un autre côté, Freinque, sur le plan informel, on pouvait observer l'essor d'une éducation *"marronne*[151]*"* ou clandestine des esclaves qui par cette éducation tentaient de résister au système colonial en cherchant une voie vers l'émancipation. Leurs principaux outils pédagogiques étaient le vaudou et le créole (Fouchard, 1988). Le créole est donc une langue qui s'est développée en opposition au français, afin de permettre aux esclaves de communiquer entre eux sans être compris des maîtres. D'où les problèmes du syncrétisme religieux et la cohabitation difficile entre le français, langue de l'élite imposée comme langue d'enseignement et d'apprentissage et le créole haïtien parlé par toute la population et notamment chez les ruraux.

Le sociologue Pierre Luc aborde dans ses travaux le système scolaire haïtien, qu'il qualifie comme étant une école d'exclusion historiquement constituée (1995). Il traite tout d'abord de la période coloniale afin de démontrer qu'à ses débuts la véritable éducation ne concernait qu'une élite et se limitait à une minorité d'Haïtien. Par la suite, bien que les choses

---

[151] Selon Fouchard, le mot « marron » vient de l'espagnol *cimarron* qui signifie « sauvage ». Ce mot aurait été tiré de l'appellation d'une tribu Indienne de Panama, les *Symarrons* qui se révoltèrent contre la domination espagnole. Ceux qui, durant la période coloniale prirent la fuite pour échapper à l'esclavage sont communément appelés les *« marrons de la liberté ».* (Fouchard, 1988).

se soient améliorées, il constate qu'à la fin du 20e siècle l'éducation ne s'est pas encore généralisée. En effet, de nos jours en Haïti, la démocratisation de l'enseignement n'est pas encore atteinte et les écoles qui garantissent les taux de réussite les plus élevés aux examens, sont celles où la langue française prédomine et où seules les familles aisées sont en mesure de payer les frais de scolarités jugées coûteuses pour la plupart des familles issues des classes populaires. Par conséquent, ces écoles élitistes sont aujourd'hui encore inaccessibles pour une frange de la population. Ce qui fait du Français la langue de l'élite, comme en atteste Louis Auguste Joint qui affirme qu'en Haïti : « le français est parlé par une minorité d'intellectuels (soit 5 à 10 % de la population). Ces « intellectuels » ou instruits se considèrent souvent supérieurs aux analphabètes, relégués au rang de sous-hommes. » (Joint, 2006, p. 130).

Or, cette vue de l'esprit est une des manifestations de l'héritage culturel colonial. En effet, en Haïti le français reste la langue dominante et le créole la langue dominée où seuls certains Haïtiens maîtrisent le français et s'en servent comme un moyen d'exercer leur domination sur les masses populaires créolophones (Lofficial, 1979). Cette coercition linguistique sous le contrôle d'une minorité a été instituée par l'État à travers ces différentes constitutions où le français est la seule langue officielle du pays de 1804 à 1987. Il a fallu près de deux siècles pour que le créole soit reconnu comme la seconde langue officielle du pays, et ce en réformant la constitution en 1987 (Joint, 2006).

Ce constat permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles en Haïti certains enfants issus des milieux populaires sont confrontés à des problèmes d'acquisition de la langue française, car cette langue est peu répandue dans leur foyer, ce qui constitue par-là un des facteurs aggravant l'échec scolaire dans ces milieux en particulier. D'ailleurs, le système scolaire haïtien semble profondément inégalitaire et ses dysfonctionnements ne peuvent être appréhendés sans prendre en compte la situation politique du pays, qui depuis la seconde moitié du 20e siècle, traverse une crise pluridimensionnelle qui s'est aggravée au cours des années 1980, avec le départ du régime Duvalier dont la dictature a duré près de 30 ans (de 1957 à 1986).

Après cette crise politique, Haïti est entrée dans une transition démocratique et a dû faire face à des gouvernements éphémères, ayant donné lieu à des coups d'État sanglants tantôt réussis tantôt avortés sous l'égide de généraux. Cette instabilité politique a eu des répercussions sur le système scolaire haïtien, car en l'absence de politique ferme, l'anarchie s'est développée jusque dans la gestion des écoles publiques haïtiennes, avec entre autres une

irrégularité du suivi des cours faute de rémunération des enseignants, des grèves répétées d'une part chez le personnel éducatif et d'autre part chez les élèves où l'abandon des études en cours de scolarité est devenu de plus en plus fréquent. On observe même de nos jours des problèmes auxquels le corps enseignant n'était pas confronté jusqu'à présent, tel que l'incivilité des élèves et le développement d'attitudes méprisantes envers certains professeurs, prouvant par-là l'essor de la violence au sein des institutions scolaires (Jeune, 2014).

II. L'essor des écoles privées et des écoles publiques confessionnelles

2.1. Les exclus du système scolaire

Parallèlement au système scolaire conventionnel, il existe aussi une éducation destinée spécialement aux élèves en situation de handicap. Selon un rapport du ministère de l'Éducation nationale, on constate qu'« Au niveau de l'offre d'éducation, interviennent, d'une part, l'État, en tant que régulateur comme prestataire de services et, d'autre part, le secteur non public qui fournit des services éducatifs à un nombre important d'élèves. Les établissements du secteur non public se retrouvent à tous les niveaux et sont assujettis aux lois fixant les conditions d'ouverture et de fonctionnement des établissements privés d'enseignement » (MENJS, 2004, p. 9).

Cette catégorie d'élèves dont la prise en charge éducative est inscrite dans les prérogatives de l'État, vise à offrir aux enfants et aux jeunes en situation de handicaps (physiques ou mentaux) les mêmes chances d'apprentissage que pour les enfants du même âge, en mettant l'accent sur le développement de leurs potentialités physiques et intellectuelles afin de les préparer à la vie active (Avant-projet de loi d'orientation, 1998).

Toutefois, dans les faits, l'éducation spécialisée est loin d'être généralisée, car elle reste limitée à certaines écoles en Haïti. En effet, les enfants et les jeunes en situation de handicap n'ont presque aucune chance d'accéder à l'école, car selon des statistiques produites par le gouvernement, seul 1,7% des enfants en situation de handicaps ont la chance de fréquenter une école (GTEF, 2010). À l'échelle nationale, il n'existe que vingt-trois écoles pour les enfants en situation de handicaps, dont trois écoles publiques localisées à Port-au-Prince.

Bien que le nombre de ces établissements soit insuffisant, le séisme de 2010 est venu aggraver ce bilan, car le nombre d'enfants handicapés a triplé à la suite de cet événement et le peu d'infrastructures existantes a été endommagé. Cette crise engendrée par le séisme s'étend

à des pertes humaines qui ont touché, entre autres, le personnel enseignant. En effet, ce corps de métier a été sévèrement frappé par le séisme, car cet événement s'est produit au cours de l'après-midi, à une heure où les professeurs dispensaient leurs enseignements, raison pour laquelle nombre d'entre eux ont péri sous les décombres. Selon le rapport du GTEF (Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation) publié en 2010, le coût total des pertes humaines et des blessés dans le secteur éducatif haïtien après le séisme du 12 janvier 2010 est estimé à 103 millions de dollars américains. Ce constat permet de comprendre la gravité de la situation chez les enfants atteints de handicap qui sont confrontés, pour la plupart d'entre eux, à l'impossibilité d'avoir accès à l'école.

2.3. La démultiplication des écoles privées et des écoles publiques catholiques

En Haïti, les écoles privées ont été créées à l'origine par l'Église catholique, ce sont des écoles dites « libres », car elles ne dépendent pas de la fonction publique et dont la gestion est reléguée soit à des religieux soit à des laïcs. Selon Louis Auguste Joint, les écoles catholiques : « sont des établissements privés placés sous la tutelle, soit d'une congrégation religieuse et administrée par une communauté religieuse catholique, soit d'un diocèse et administrée par le curé de la paroisse où se trouvent ces écoles. » (Joint, 2006, p. 189).

L'une des premières congrégations catholiques à s'être implantée en Haïti n'est autre que les sœurs de Saint-Joseph de Cluny[152]. Ces dernières sont arrivées en Haïti, le 5 juin 1864, elles étaient au nombre de quatre suivies de leur aumônier. Cette communauté pionnière était dirigée par sœur Louise Wright originaire de Trinidad. Les trois autres membres, Sœur Marie-Thérèse Combe, Sœur Thérèse de Jésus Brun et Sœur Saint Raymond Debat sont toutes originaires de la Bretagne. Il faut attendre le 13 mai 1864, pour que l'Église envoie quatre frères de Ploërmel (Athénadore, Clément, Corentin et Hyacinthe). Dès leur arrivée le président Geffrard leur confie l'éducation primaire, avec l'idée que son gouvernement puisse réussir par le biais de ce partenariat à démocratiser l'accès à l'enseignement en Haïti. Les Frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel (FIC) prennent en charge l'éducation des garçons et les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny (SSJC) se chargent de l'éducation des filles

[152] La congrégation missionnaire Saint Joseph de Cluny fut fondée en France au début du XIXe siècle par Anne-Marie Javouhey.

dans des locaux de fortune[153]. Ces missionnaires réorganisent l'instruction haïtienne suivant le modèle français (Robert, 1964).

Au fur et à mesure, les établissements privés catholiques primaires et secondaires (lycées-collèges) vont être construits et acquérir une grande renommée, telle que l'Institution *Sainte-Rose de Lima*[154] (fondée en 1864 par les missionnaires de Cluny), l'Institution Saint-Louis-de-Gonzague (fondée en 1890 par les Frères de l'Instruction chrétienne) et le Petit Séminaire Collège Saint-Martial (fondé en 1865) qui sera confié aux pères spiritains en 1871 (Jacquot et *al.*, 2010). L'objectif de ces écoles est avant tout d'évangéliser les Haïtiens en leur inculquant ce que les religieux considèrent comme étant une *" bonne éducation chrétienne "* fondée sur les valeurs morales de l'Église.

Au cours de cette période, l'éducation a été déclarée publique et gratuite, mais la venue des missionnaires en Haïti va changer l'orientation du système éducatif haïtien, en introduisant de nouvelles inégalités. En effet, ces congrégations vont être implantées tout d'abord en zone urbaine à travers la création d'établissements scolaires principalement dans la capitale de Port-au-Prince, puis par la suite en zone rurale et dans les régions les plus recluses telles que Jacmel.

2.3. Les écoles congréganistes à Jacmel

Dès 1867, les Frères de l'Instruction chrétienne (FIC) furent appelés à s'installer à Jacmel. Il est important de préciser que la région de Jacmel est un Département au Sud d'Haïti, elle s'étend du sud-est du pays, depuis la République Dominicaine jusqu'aux côtes de la Mer des Caraïbes. Ce département a une superficie de 2034 km^2, il est essentiellement montagneux (82 % rurale et 18 % urbain) et la population est estimée à 575 293 habitants en 2009 (Recensement, 2009). La ville de Jacmel qui porte le même nom que son département enregistre une population de 39 643 habitants en 2009, pour une superficie de 443,88 km^2 (Recensement, 2009).

---

[153] Vers mi-septembre 1864, elles ouvrent une petite maison qui leur sert à la fois de salle de classe, de salle de communauté, d'oratoire et de dortoir. Vers 1866 un terrible incendie éclata à Port-au-Prince. Toutes les structures des sœurs et des frères font partie du lourd bilan des pertes. Les sœurs ont reconstruit à Lalue, une maison qui deviendra plus tard le pensionnat Sainte-Rose de Lima et les frères ont reconstruit leur maison à la rue des Casernes. Ce fut la première école primaire de Port-au-Prince. Cet événement constitua un vrai coup d'essai : déjà plus de 300 élèves se présentèrent. Le baraquement ne pouvait même pas contenir la moitié. Cf : Archives des Frères de l'Instruction chrétienne. 425-61, lettre du Vicaire général de Port-au-Prince au supérieur général, Port-au-Prince, 23 juillet 1866.

[154] La maison des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, sise à Lalue, a été inaugurée le 1e mai 1870 et devient Ecole Sainte Rose de Lima (Jacquot et *al.* 2010).

Carte 1 : Découpage administratif de la région de Jacmel (Sud-Est d'Haïti)



Source : http://haitirenouveau.com/DEPSUDEST.html

Les Frères de l'Instruction chrétienne ont fondé au cours de cette année, la première école de province, *"École Frère Clément"*. Peu de temps après, cette école a dû fermer ses portes pour des raisons inconnues. Mais, elle fut rouverte en 1872 par les Frères Alfred et Josaphat. Vers 1918, le président Philippe Sudre Dartiguenave (1915-1922) offrit aux Frères l'usage d'un espace utilisant les ruines de la première centrale électrique de Jacmel pour la construction d'une plus grande école[155] (Jacmel fut la première ville électrifiée de toute la Caraïbe). L'objectif du président était d'offrir aux Frères de l'Instruction chrétienne un plus grand espace pour que leur enseignement soit prodigué au plus grand nombre. Ainsi, même à travers l'histoire récente d'Haïti, on constate que les gouvernements successifs continuent d'encourager l'enseignement privé catholique et développe même des structures mixtes en instaurant des écoles publiques gérées par des congréganistes comme l'école Frère Clément de Jacmel.

L'éducation catholique a introduit une innovation au sein du système scolaire haïtien, en s'efforçant d'instruire pour la première fois, les jeunes filles au même titre que les garçons. Pour ce faire, en juin 1867, l'Église mandate en particulier les Sœurs de Cluny, pour s'installer dans la ville Jacmel afin de promouvoir l'éducation féminine. Leur première grande école est créée en 1867, elle porte le nom d'Ecole Marie Reine Immaculée. Cet établissement fut une école pionnière dédiée à l'instruction des filles de Jacmel. On rapporte que lors de la cérémonie d'intronisation des Sœurs à Jacmel, le président de la commission d'Instruction publique, dans son discours, a fait un rapprochement entre l'éducation et le développement industriel (Gilles, 2002). Pour le Président Geffrard, la venue des congréganistes avait pour

[155] Faudrait-il dire d'une part que l'État haïtien ne possédant pas une administration ayant la capacité d'organiser un système éducatif public complet, il encouragerait les écoles privées, dont les écoles catholiques, par intérêt ?

but de combattre l'analphabétisme[156], tandis que pour d'autres le Concordat fut un outil servant à promouvoir le développement intellectuel, source de progrès économique (Delisle, 2003).

Vers la seconde moitié du XIXe siècle, l'éducation est confiée en partie aux missionnaires catholiques français qui susciteront l'intérêt des familles bourgeoises désireuses d'offrir à leurs enfants une éducation assurée par des enseignants français, gage de qualité selon eux. En effet, pour ces familles, ces établissements de haut niveau offraient à leurs enfants la possibilité de poursuivre leurs études supérieures en France. Ainsi, les enfants issus des familles possédantes délaissèrent progressivement les écoles publiques haïtiennes pour intégrer les premières écoles congréganistes catholiques.

Comme au temps des colonies, les forces politiques et économiques qui ont agi au cours du XIXe siècle, ont limité l'accès à l'éducation à l'élite, car l'écrasante majorité de la population était analphabète, renforçant par-là l'inégalité des chances face à l'école. Léon Pamphile rapporte qu'en l'année du centenaire de l'Indépendance (1904) seul 3% des enfants âgés entre cinq et dix-huit ans fréquentaient les écoles en Haïti (Pamphile, 1988).

De nos jours, les établissements élitistes ne renvoient plus nécessairement aux écoles primaires, elles font plutôt référence aux lycées internationaux qui figurent parmi les rares institutions à garantir l'accès de ses lycéens aux études supérieures à l'étranger et en particulier en France. En Haïti, il existe plusieurs lycées internationaux. Nous pouvons citer les Lycées Français-*Alexandre-Dumas* de Port-au-Prince et le *Centre Alcibiade Pommayrac* de Jacmel[157] (fondé en 1876). Le lycée français *Alexandre-Dumas* situé à Port-au-Prince est un établissement d'enseignement français qui accueille 767 élèves dont 26 % sont d'origine française en 2017. Plus de la moitié des élèves sont des nationaux haïtiens faisant partie des familles aisées du pays. Cet établissement applique le programme d'enseignement français et les frais d'inscription en 2017 s'élèvent à 217 350 gourdes (soit 3 000 €) par enfant, et ce quel que soit le niveau. Auxquels s'ajoutent les frais de scolarité annuelle dont le montant varie entre 236 000 gourdes (3 240 €) pour la maternelle à 331 117 gourdes (4 450 euros) pour un

[156] Les archives des Frères de l'Instruction chrétienne, 425-21, lettre du frère Athénodore, Port-au-Prince, 24 avril 1865 (Delisle, 2003).

[157] Le Centre Alcibiade Pommayrac fondé par Véronique Seydoux-Rossillon en 1976 à Jacmel (Haïti), qui scolarise 800 enfants, du jardin d'enfants à la terminale et emploie 80 personnes qui se répartissent entre une section enfantine, une section primaire et une section secondaire. Ce lycée français donne la possibilité de passer directement son bac français en Haïti avec la possibilité de bourse d'étude en France pour les meilleurs (Joint, 2006, p. 200).

lycéen (Lycée français Alexandre-Dumas, 2017). Le *Centre Alcibiade Pommayrac* de Jacmel est un établissement accueillant lui aussi 800 élèves dont 25 % de nationalité étrangère. Cet établissement offre des prestations équivalentes au lycée français *Alexandre-Dumas*, de Port-au-Prince.

Or, lorsque l'on revient à la réalité sociale haïtienne, on constate que seule une minorité d'individus est en mesure de payer les frais de scolarité, car, par exemple, en 2012 le ratio de pauvreté touche 53% de la population haïtienne qui vivrait avec moins 1,90 $ US par jour (parité de pouvoir d'achat), ce qui équivaut à un salaire mensuel de 38 $ US (Banque Mondiale, 2017). Ainsi, plus de la moitié des Haïtiens vivent en dessous du seuil de pauvreté, raison pour laquelle seule une élite est en mesure de payer des frais de scolarités dont le montant est six fois plus élevé que la somme atteinte par le seuil minimum de pauvreté annuel (456 $ US)[158]. Par conséquent, on ne saurait parler d'inégalités scolaires dans un pays comme Haïti sans parler des inégalités sociales.

Conclusion :

En définitive, ce chapitre nous a permis d'examiner quatre vérités fondamentales concernant le système scolaire haïtien. Premièrement, depuis l'époque coloniale jusqu'à l'indépendance d'Haïti et la mise en place de la première politique publique en matière d'éducation, cette rupture demeure inachevée. En effet, sous le régime colonial, l'éducation servait d'instrument de domination : les esclaves noirs étaient exclus de toute instruction tandis que les enfants des colons bénéficiaient d'un enseignement destiné à perpétuer l'ordre social établi. L'objectif principal était alors de former des sujets obéissants plutôt que des citoyens éclairés. La révolution haïtienne et l'indépendance en 1804 ont marqué une rupture significative ; dès 1805, Jean-Jacques Dessalines initie une politique d'éducation publique visant à libérer les anciens esclaves de l'oppression culturelle, témoignant ainsi d'une volonté historique d'émancipation éducative. Cependant, cette ambition initiale s'est heurtée rapidement à des contraintes structurelles et à des choix politiques qui ont réintroduit des logiques d'exclusion par l'instauration progressive d'un système scolaire élitiste.

Deuxièmement, on observe l'apparition d'un système éducatif dual articulé entre élitisme et éducation populaire. Au XIXe siècle, la division politique entre le royaume du

[158] 456 $ US annuel renvoie à 38 US mensuel multiplié par les 12 mois de l'année soir 456 $ US.

Nord dirigé par Henri Christophe et la république du Sud sous Alexandre Pétion engendre deux visions divergentes de l'éducation : Christophe prône une éducation plus inclusive, tandis que Pétion et ses successeurs instaurent un modèle élitiste réservé à la bourgeoisie mulâtresse. Cette orientation se consolide avec Jean-Pierre Boyer, qui unifie le pays, tout en maintenant une éducation exclusive réservée à une minorité de privilégié. Ainsi, l'école devient un outil de distinction sociale, inaccessible aux populations rurales et populaires. Cette dualité éducative s'accompagne également d'une fracture linguistique majeure où le français s'impose comme langue prestigieuse au détriment du créole relégué au statut de langue domestique.

Troisièmement, le système scolaire haïtien est caractérisé par une diglossie institutionnalisée opposant le français au créole. Le français est valorisé comme langue officielle utilisée dans les écoles, l'administration et les savoirs académiques alors que le créole (langue maternelle pour plus de 90 % de la population), est marginalisé. Cette hiérarchisation linguistique, héritée de la période coloniale, constitue un obstacle majeur pour les élèves issus des milieux populaires dans leur apprentissage. La réforme Bernard (1979-1980) a tenté d'introduire le créole comme langue d'enseignement, mais s'est heurtée à une forte résistance, notamment au sein des établissements élitistes qui continuent de privilégier le français. Ce clivage linguistique reflète et renforce ainsi les inégalités structurelles existantes entre les écoles publiques et privées, souvent confessionnelles.

Enfin, face aux insuffisances du secteur public, la multiplication des établissements privés confessionnels constitue une réponse partielle mais problématique à ces défaillances. En 2013, près de 80 % des enfants âgés de 5 à 13 ans étaient scolarisés dans des écoles privées gérées majoritairement par des congrégations religieuses. Cette privatisation implicite accentue les inégalités sociales puisque l'accès dépend largement des ressources économiques familiales tandis que les écoles publiques souffrent chroniquement de sous-financement, de grèves répétées, et du manque criant d'infrastructures adéquates. Par ailleurs, l'université publique (UEH) ne peut accueillir qu'une infime minorité d'étudiants, laissant ainsi, la majorité sans accès possible à l'enseignement supérieur. Cette fragmentation profonde du système éducatif haïtien engendre donc une nouvelle forme d'exclusion sociale affectant particulièrement les enfants et jeunes marginalisés du circuit scolaire formel.

Chapitre 4 - Cadre théorique fondé sur la pédagogie émancipatrice de Paulo Freire et la méthodologie de la recherche

Introduction :

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons fait le choix de travailler sur la théorie de Paulo Freire en particulier sur l'une de ses thématiques centrales : la « pédagogie des opprimés ». Notre choix s'est porté sur cet auteur, car Paulo Freire est un militant qui s'est engagé dès la fin des années 1940, en faveur de l'alphabétisation des populations pauvres comme un moyen de lutte contre l'oppression des classes bourgeoises envers les classes populaires au Brésil, avant d'étendre son approche à d'autres pays. Nous nous sommes intéressés à cet auteur, car Haïti est l'un des pays les plus pauvres de la Caraïbe où l'oppression des classes populaires est perceptible à travers notamment un taux d'alphabétisation atteignant les 80% de la population en 2017 (Census Bureau, 2017). Á ce contexte s'ajoute l'histoire coloniale du pays où la prédominance de la langue française héritée du colonialisme s'impose au sein des institutions scolaires au détriment du créole, faisant de l'usage du français une forme de coercition linguistique permettant de distinguer les populations lettrées des illettrées. Dans un tel contexte, nous nous sommes demandés en quoi la théorie de Paulo Freire nous permettrait-elle d'analyser l'existence ou non d'une pédagogie émancipatrice au sein du système scolaire en Haïti ?

Dans un premier temps, nous exposerons la pensée de Paulo Freire afin d'exposer sa théorie de « l'Action dialogique » dont l'objectif est de promouvoir une éducation émancipatrice par opposition au concept « Action anti-dialogique » qui selon Freire, constituerait chez l'homme un désir de conquête et de domination dans ses rapports avec les autres. Dans un second temps, nous aborderons le choix de nos méthodes de collecte de données, pour mettre à l'épreuve nos hypothèses. Nous préciserons les raisons pour lesquelles nous avons opté pour des entretiens libres auprès de cinq chefs d'établissement et de six instituteurs exerçant dans ces cinq établissements.

I. La théorie de la pédagogie émancipatrice selon Paulo Freire

1.1. Paulo Freire : les fondements de sa pédagogie émancipatrice

Paulo Freire est né en 1921 dans la ville de Recife au Brésil, au sein d'une famille de la classe moyenne. Il sera connu sur la scène internationale grâce à sa méthode d'alphabétisation des adultes qu'il appelle la "conscientisation" des opprimés. Méthode, dont les premières expériences de terrain débuteront dès 1947. Il a la particularité d'avoir été un acteur de l'éveil politique des classes populaires face à une élite brésilienne en pleine crise de gouvernance au cours des années 1960. Au Brésil, ses idées subversives sur la " pédagogie des opprimés" seront diffusées dans des cercles culturels et des conférences, mais lui vaudront d'être emprisonné puis exilé du pays. C'est d'ailleurs lors de son exil qu'il élaborera une théorie sur la "pédagogie de la liberté" en 1968, dans son ouvrage le plus célèbre, " Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et Révolution". Cette œuvre révèle une pensée influencée aussi bien par le marxisme que la philosophie existentialiste. Pour Paulo Freire l'éducation ne se limite pas à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, elle a plutôt pour vocation de développer une pensée critique du monde, afin d'émanciper les opprimés (Freire, 1971). Cette méthode d'alphabétisation sera appliquée dans différents pays à travers le monde et lui vaudra d'obtenir en 1986, le prix de l'UNESCO pour la paix.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé de travailler à partir de la pensée de Paulo Freire, dans la mesure où ce philosophe aborde la question de l'éducation et la "situation existentielle" du peuple au Brésil, durant la seconde moitié du XXe siècle, dans un contexte similaire à celui d'Haïti, c'est-à-dire dans un environnement où les élites dominantes maintiennent les masses populaires dans une forme d'ignorance du monde et de la place qu'ils occupent dans la société. L'école devient donc l'instrument par lequel cette domination se reproduit au sein de la société, car elle ne dispense pas un savoir libérateur, propice à la réflexion et à l'esprit critique, mais créé des esprits fermés incapables de conscientiser le monde.

À partir des travaux de Paulo Freire, nous nous sommes demandé si le système éducatif haïtien promeut une éducation émancipatrice, c'est-à-dire fondée sur une "conscientisation" des esprits permettant aux apprenants de "décodifier" leur "situation existentielle", laquelle serait donc le fruit d'un dialogue entre les élèves, puis entre eux et leur professeur ou, si ce système éducatif soutient plutôt une éducation "bancaire" reposante, selon Paulo Freire, c'est-à-dire une éducation fondée sur la transmission mécanique des connaissances ?

Autrement dit, nous nous demanderons si le système éducatif en Haïti est uniforme en proposant l'un de ces deux modes de philosophie, si l'on peut observer l'existence d'une éducation " bancaire" ou d'une éducation de "conscientisation" en fonction des établissements scolaires haïtiens, afin d'identifier à quel public ces deux types d'enseignement sont destinés ?

1.1.1. Les failles du système éducatif et ses remèdes selon Paulo Freire

Bien que l'approche de Paulo Freire sur l'émancipation ait concerné dans un premier temps les adultes, elle s'est progressivement étendue à l'éducation scolaire. Dans le bilan que fait Paulo Freire sur les lacunes du système éducatif au Brésil, on constate de nombreuses similitudes avec Haïti. En effet, il précise, par exemple, que le système éducatif au Brésil fait état de lacunes aussi bien d'ordre qualitatif que quantitatif. L'insuffisance du nombre d'établissements scolaires, par exemple comparé au nombre d'enfants en âge d'être scolarisé. La qualité des enseignements renvoie pour l'auteur à des programmes inadaptés pour les enfants. Il développe sa pensée et précise que « […] l'école brésilienne ne répond pas entièrement aux besoins des enfants dits "bien nés", et ceux des classes pauvres, (qui parviennent à s'inscrire et à rester dans une école), sont les plus pénalisés par la médiocrité de l'enseignement » (Freire, 1991, p.17-18).

Loin de se limiter à la mauvaise qualité de l'enseignement dans les écoles publiques, l'auteur va même plus loin et développe l'idée selon laquelle le mode d'évaluation des connaissances est source d'inégalités entre les enfants de milieu sociaux différents, car « […] l'école utilise des critères intellectuels, formels, livresques qui favorisent forcément les enfants des classes privilégiées au détriment de ceux des classes populaires. » (Freire, 1991, p.18).

Ainsi, selon l'auteur, la compétence linguistique dont sont dotés les enfants issus des classes moyennes résulte de leur environnement familial, qui veille à leur transmettre le vocabulaire, la prosodie et la syntaxe promue par l'école. Tandis que les enfants de milieux populaires souffrent « […] d'un manque de choses, de faits, d'action directe » que le système scolaire valorise (Freire, 1991, p.18).

Raison pour laquelle, selon Paulo Freire, il serait nécessaire de démocratiser les critères d'évaluation du savoir, tout en prenant en compte les difficultés rencontrées par les

enfants de milieu populaire pour les aider à développer les aptitudes qui les mèneront à la connaissance. L'auteur, affirme même qu' « Il est évident que les enfants qui ont peu ou pas d'intimité avec le langage écrit, dans la rue comme à la maison, des enfants dont les parents ne lisent ni livres ni journaux, auront davantage de difficultés pour passer de la langue parlée à la langue écrite. » (Freire, 1991, p.18).

En d'autres termes, chez les enfants de milieu populaire, l'écriture et la lecture ne sont pas des activités familières, raison pour laquelle ces enfants éprouvent des difficultés persistantes à l'école. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, il souhaite démocratiser l'école et en particulier la relation professeur-élève pour que l'école devienne plus attractive. Pour cela, elle doit investir dans la restauration des salles de classe et les maintenir « en "bon état de marche", propre et agréable […], cette tendance créera la nécessité d'un enseignement compétent, lié au plaisir d'apprendre, à l'imagination créative exercée librement, à l'aventure que représente la création.» (Freire, 1991, p. 17).

En effet, Pour Paulo Freire l'institution scolaire se doit de créer les conditions d'un environnement agréable par les soins accordés à ses locaux, mais aussi à travers les relations d'échanges mutuels entre l'éducateur et l'élève. Il souhaite donc instaurer : « Une école démocratique où l'on pratique une pédagogie du questionnement, où l'on enseigne, où l'on étudie sérieusement [...] Une école où l'on apprend les matières, mais aussi à bien penser en même temps. » (Freire, 1991, p.19-20).

De plus, l'auteur insiste sur le fait que la réforme de l'école ne passe pas par le recours à l'autoritarisme, mais plutôt par un dialogue continu entre l'administration et le corps enseignant, et ce par une reconnaissance du rôle de l'enseignant tout en acceptant d'admettre les erreurs et les limites de l'administration. Cette dernière doit accomplir de nombreuses missions, pour la bonne marche de l'école, elle « […] se doit de concevoir, d'organiser et de réaliser des programmes de formation permanente en faisant appel en particulier aux spécialistes de haut niveau […] » (Freire, 1990, p. 21).

Ainsi, l'école doit transformer son mode de gestion, les relations qu'elle entretient aussi bien avec l'administration, le corps enseignant, les élèves ainsi que les parents d'élèves, pour que l'école puisse accomplir sa mission qui consiste à éveiller les consciences en donnant accès à la culture et à la science pour l'ensemble des enfants sans distinctions sociales.

1.1.2. Théorie dialogique de Paulo Freire

À travers cette approche, Paulo Freire a développé une théorie de "Action dialogique" dont l'objectif est de promouvoir une "éducation émancipatrice". Dans cette partie nous allons aborder la définition du concept "Action dialogique", en précisant que l'auteur développe ce concept en opposition au concept "Action anti-dialogique" qui, selon Paulo Freire, consisterait chez l'homme à un désir de conquête et de domination dans ses rapports avec l'autre, dans le but de « […] le conquérir toujours davantage et de mille façons, des plus dures et des plus subtiles, des plus répressives au plus adoucies, tel que le paternalisme » (Freire, 1980, p. 130).

L'action anti-dialogique, selon Paulo Freire, renvoie à l'idée selon laquelle « […], tout acte de conquête suppose un sujet qui conquiert et un objet conquis qui devient par là une chose dans la main du conquérant. » (Freire, 1980, p. 130). L'individu conquis est, par conséquent, sous l'emprise du conquérant, faisant de lui un être opprimé et aliéné. Cette aliénation est le résultat d'une conquête économique et culturelle privant l'opprimé de toute sa dignité, de ses moyens d'expression et de son identité propre. L'oppresseur a pour objectif de briser chez l'individu toute sa capacité de " voir le monde". Dans le cas où l'oppresseur n'y parvient pas, il "mystifie le monde" (Freire, 1980, p. 131).

À travers cette description du comportement des oppresseurs, l'auteur en conclut que pour atteindre leur but, ils mettent en place, « […] une série de moyens par lesquels, ils proposent à l'attention des masses conquises, un monde faux. Un monde d'illusion, qui, en les aliénant encore davantage, les maintient passives devant eux. » (Freire, 1980, p. 131). Cette passivité des opprimés ne les incite pas à percevoir le monde comme « un problème à résoudre, mais au contraire comme un donné, comme quelque chose de statique à quoi les hommes doivent s'ajouter. » (Freire, 1980, p. 131).

Ces masses passives deviennent donc statiques et aliénées perdant toute capacité de réflexion, de décision et elles subissent le monde tout en étant déconnectées des réalités. Le but des oppresseurs est de les maintenir dans un état d'anesthésie pour mieux les contrôler. Pour ce faire, ils ont recours aux " moyens de communication de masse " pour diffuser leur propagande constituée de mythes sur le bien-fondé des actions qu'ils entreprennent en faveur des opprimés. Sachant qu'en réalité, l'objectif qu'ils dissimulent est d'assoir et de maintenir le pouvoir qu'ils exercent sur les opprimés (Freire, 1980, p. 133).

Ainsi, le sujet qui réussit à conquérir l'autre le transforme en "chose", c'est un être dépouillé de toutes ses facultés mentales et ses capacités d'action. Mais, pour briser ce système oppressif, l'auteur propose "l'action dialogique" afin de permettre à l'individu de s'affranchir, de s'émanciper. Pour ce faire, celle-ci s'oppose à l'action anti-dialogique, car elle consiste en une praxis libératrice, c'est-à-dire que les sujets se rencontrent pour transformer le monde dans une coopération. La théorie dialogique n'introduit pas de relation de domination, au contraire elle promeut la collaboration, la communication et l'échange réciproque pour que les sujets transforment ensemble leur vision du monde. Dans ces relations d'échanges, il n'y pas de hiérarchie sociale, les individus sont tous égaux et militent ensemble pour se libérer des chaînes qui les entravent, par le biais d'une révolution. Cette dernière constitue une étape indispensable pour instaurer les bases d'une société égalitaire, c'est-à-dire où l'oppression des uns sur les autres n'existe plus. Cette dialogique implique donc dans un premier temps une prise de conscience du sujet de sa position d'oppressée pour que dans un second temps il puisse entreprendre une action révolutionnaire libératrice.

La théorie dialogique et anti-dialogique s'étend aussi au champ scolaire. Selon l'approche anti-dialogique, les enfants de milieux populaires subissent une domination culturelle de la part de l'élite qui se sert de l'école comme d'un outil d'oppression en prônant une éducation bourgeoise au détriment de l'éducation populaire. L'échec scolaire et l'exclusion seront donc le résultat de l'oppression des classes dominantes sur les classes populaires, en les privant d'acquérir les aptitudes nécessaires à l'esprit critique et donc à la remise en question de ce système oppressif.

I. Méthodologie de la recherche

1.1 Collecte des données

Dans le cadre de cette recherche consacrée aux dynamiques éducatives en Haïti, le choix méthodologique s'est orienté vers une approche qualitative, centrée sur les acteurs du système scolaire dans la région de Jacmel. Ce choix repose sur plusieurs critères à la fois sociaux, institutionnels et historiques. Jacmel, ville du sud-est d'Haïti, se distingue par sa diversité sociale, la coexistence d'établissements publics, privés, confessionnels et communautaires, ainsi que par son héritage culturel et éducatif. Elle constitue ainsi un terrain d'enquête particulièrement pertinent pour interroger les tensions et les contrastes qui traversent le système éducatif haïtien.

Dans un pays marqué par une forte précarité, des inégalités structurelles et une instabilité politique chronique, l'école apparaît à la fois comme un espace de reproduction sociale et comme un lieu potentiel d'émancipation. C'est cette ambivalence que nous avons souhaité explorer à travers une enquête de terrain, en nous appuyant sur les récits, les pratiques et les représentations des acteurs éducatifs. L'objectif est de comprendre comment ces acteurs, (chefs d'établissement, enseignants, parents et élèves), composent avec les contraintes du système, inventent des stratégies d'adaptation, et parfois, développent des gestes professionnels porteurs d'émancipation.

La problématique centrale de ce chapitre peut être formulée ainsi : comment les pratiques pédagogiques quotidiennes, les stratégies institutionnelles et les représentations éducatives des acteurs scolaires à Jacmel traduisent-elles — ou entravent-elles — l'émergence d'une pédagogie émancipatrice dans un contexte marqué par la précarité et les inégalités ? Cette question invite à dépasser une lecture normative de l'émancipation scolaire, pour en interroger les formes concrètes, les conditions de possibilité, et les obstacles rencontrés dans les établissements.

1.2 Méthodes Les objectifs de l'enquête

Cette recherche vise à explorer les dynamiques éducatives en Haïti à partir d'une approche qualitative centrée sur les acteurs du système scolaire. Elle poursuit plusieurs objectifs complémentaires, articulés autour de la compréhension des pratiques pédagogiques,

des logiques institutionnelles et des représentations sociales qui façonnent le quotidien scolaire dans un contexte de précarité.

Le premier objectif consiste à identifier les facteurs institutionnels, pédagogiques et sociaux qui influencent la réussite ou l'échec des élèves. Il s'agit d'analyser les disparités structurelles entre établissements, les ressources disponibles, les conditions de travail des enseignants, ainsi que les logiques de fonctionnement propres à chaque école. Cette analyse permet de situer les pratiques éducatives dans leur environnement matériel et organisationnel.

Le deuxième objectif est de comprendre comment les acteurs éducatifs, (chefs d'établissement, enseignants, parents et élèves), perçoivent et vivent les inégalités scolaires. À travers leurs discours, leurs gestes professionnels et leurs stratégies d'adaptation, nous cherchons à saisir les formes de résistance, de contournement ou de résilience développées face aux contraintes du système. Comme le souligne Jean-Claude Kaufmann, « le sens d'une pratique ne se donne pas d'emblée, il se construit dans l'interaction et dans le récit que l'acteur en fait »[159].

Enfin, le troisième objectif est de tester la pertinence du concept d'« être en transit » dans le champ éducatif haïtien. Ce concept, mobilisé comme outil d'analyse, permet d'interroger les modalités d'enseignement, les postures professionnelles et les dynamiques relationnelles observées sur le terrain. Il s'agit de voir dans quelle mesure les pratiques pédagogiques contribuent, (ou non), à une forme d'émancipation située, attentive aux parcours individuels et aux contextes sociaux.

1.1.3. Une triangulation méthodologique : observation de terrain, entretiens non-directifs et questionnaire.

Afin de répondre à la problématique centrale de cette recherche, (c'est-à-dire interroger les pratiques pédagogiques et les dynamiques éducatives dans un contexte marqué par la précarité), nous avons mobilisé une combinaison de méthodes qualitatives complémentaires. Cette triangulation méthodologique repose sur trois outils principaux : les entretiens non-directifs, l'observation de terrain et le questionnaire.

---

[159] Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris : Armand Colin, p. 28.

Ce choix s'inscrit dans une démarche compréhensive, visant à saisir les logiques d'action des acteurs éducatifs à partir de leurs discours, de leurs gestes professionnels et de leurs environnements institutionnels. Comme le soulignent Blanchet et Gotman, « la diversité des méthodes permet de croiser les regards et de renforcer la validité des interprétations »[160]. En articulant ces outils, nous avons cherché à dépasser les limites de chaque méthode prise isolément, et à construire une lecture nuancée des réalités scolaires à Jacmel.

1.1.4. Échantillonnage

L'échantillon retenu repose sur une stratégie d'échantillonnage raisonné, visant à refléter la diversité des profils et des situations éducatives dans la région de Jacmel. Ce type d'échantillonnage, comme le rappelle Jean-Pierre Deslauriers, « ne cherche pas la représentativité statistique, mais la pertinence analytique à partir de cas contrastés et significatifs »[161]

Sept établissements scolaires ont été sélectionnés pour leur diversité sociale, institutionnelle et territoriale. Trois écoles accueillent principalement des élèves issus des classes moyennes et aisées : l'école Frère Clément (EFC) pour les garçons, l'école Marie Reine Immaculée (MRI) pour les filles, (toutes deux publiques-congréganistes), et le Centre Alcibiade Pommayrac (CAP), établissement privé subventionné par la coopération française. Deux autres écoles reçoivent des élèves des milieux populaires : l'Institut paroissial d'éducation et de la promotion humaine (IPEPH) situé à Vallée de Jacmel, et l'école presbytérale Saint-Dominique (EPSD) à Marigot. À ces établissements s'ajoutent l'école Nationale Charles Moravia (ENCM), institution mixte, et l'École Nationale Jacob Martin Henriquez (ENJMH), qui accueille plus de 600 enfants de la maternelle à la 7e année fondamentale.

Au sein de ces établissements, nous avons mené des entretiens approfondis auprès de sept chefs d'établissement et de quinze instituteurs, répartis à raison de deux à trois par école. Ce choix permet de croiser les niveaux d'analyse : le niveau macro (gestion institutionnelle) et le niveau méso (pratiques pédagogiques). À cela s'ajoutent vingt parents d'élèves issus de milieux sociaux variés, interrogés afin de saisir la pluralité des stratégies familiales, des attentes éducatives et des rapports à l'école.

---

[160] Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). L'entretien. Paris : Armand Colin, p. 45.
[161] Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 63.

Ce dispositif permet une approche triangulée des réalités scolaires, en articulant les points de vue institutionnels, pédagogiques et familiaux. Comme le souligne Darras, « l'échantillonnage raisonné permet de construire une diversité significative sans prétendre à l'exhaustivité, mais en assurant la richesse analytique du corpus »[162].

1.3 L'observation directe

Parallèlement aux entretiens libres, nous avons fait de l'observation directe, durant un mois, au sein des cinq établissements scolaires situés dans la région de Jacmel. Ainsi, nous avons eu recours à cette méthode qui, selon le sociologue Henri Peretz, « […] permet seule d'être témoin de ces actes particuliers exécutés à l'occasion d'une interaction en face à face dans un contexte spécifique […] à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement ordinaire. Elle a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur. Celui-ci côtoie et étudie les personnes, assiste aux actes et aux gestes qui produisent leurs actions, écoute leurs échanges verbaux, inventorie les objets dont elles s'entourent, qu'elles échangent ou produisent. » (Peretz, 2004, p. 12 et p. 14)

Autrement dit, l'observateur se doit d'accomplir 4 tâches : la première renvoie à cette nécessité de s'adapter à l'environnement en étant parmi la population que l'on étudie, afin d'observer le comportement des individus, la seconde consiste à observer les événements, la troisième à prendre des notes ou à enregistrer et la dernière à analyser les faits observés.

Pour mettre en application cette méthode, je suis allé sur le terrain en tant que collègue, afin de ne pas susciter la moindre interrogation. Parce qu'avant mon arrivée en France, j'assurais des enseignements dans ce milieu-là. Je me suis présenté en tant qu'Haïtien et en tant qu'enseignant. Mais avec un double intérêt : nouer le dialogue avec les enseignants et les directeurs d'établissement tout en observant leurs faits et gestes dans certaines écoles primaires de la région de Jacmel. L'objectif de cette démarche est de vérifier si les propos tenus par les enseignants dans leur choix pédagogique coïncident avec les faits. Pour cela nous avons pu assister à leurs cours, mais aussi en dehors des activités scolaires pour évaluer la véracité de leurs propos.

---

[162] Darras, J. (2008). Méthodes qualitatives. Paris : Armand Colin, p. 89.

Nous tenons à préciser que sur le terrain, nous avons rencontré quelques difficultés. En effet, certains enseignants, par exemple, nous ont accordé très peu de temps, aussi bien pour réaliser nos observations directes dans leur établissement, que pour les entretiens libres. D'autres ont tenté de nous éviter pour ne pas avoir à répondre à nos questions. Dans ce cas de figure, nous avons fait preuve de persévérance et de persuasion pour expliquer à ces instituteurs et aux directeurs d'établissement l'utilité de notre démarche. D'autant plus que notre séjour en Haïti, fût de courte durée, elle s'est étendue sur à peine un mois, ce qui a rendu plus difficile l'accomplissement de nos tâches sur le terrain.

1.2.1. L'observation de terrain

L'observation a été conduite dans plusieurs écoles primaires de Jacmel, choisies pour leur diversité institutionnelle et sociale. Elle s'est déroulée sur des temps scolaires ordinaires, (accueil des élèves, déroulement des cours, récréations, réunions pédagogiques), afin de capter les routines, les ajustements et les tensions qui structurent la vie scolaire.

La posture adoptée par le chercheur a été celle de l'observateur-participant discret : présent dans les espaces scolaires, mais sans interférer dans les activités pédagogiques. Des fiches d'observation ont été rédigées quotidiennement, selon une grille préétablie comportant plusieurs dimensions : organisation de l'espace, matériel disponible, interactions entre enseignants et élèves, gestion des conflits, usage des langues, attitudes des élèves, et climat général de l'établissement.

Cette méthode a permis de documenter les écarts entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles, les stratégies d'adaptation mises en œuvre par les enseignants, les formes de résilience développées par les élèves, ainsi que les effets de la précarité sur les conditions d'apprentissage. Comme le souligne Jodelet, « l'observation permet de saisir les logiques implicites qui structurent les pratiques sociales »[163].

En complément, des séances d'observation directe ont été réalisées dans sept établissements scolaires, publics et privés, choisis pour leur diversité territoriale et institutionnelle. Ces observations ont porté sur l'organisation des classes, les interactions pédagogiques, l'usage des langues et les comportements des élèves en situation d'apprentissage.

---

[163] Jodelet, D. (2003). Les représentations sociales. Paris : PUF, p. 112.

L'objectif était de saisir les dynamiques scolaires dans leur matérialité, au-delà des discours. Cette approche a révélé les tensions entre les normes officielles et les pratiques effectives, les ajustements quotidiens des enseignants, et les effets concrets de la précarité sur les conditions d'apprentissage. Elle a également mis en évidence la centralité des relations interpersonnelles dans le fonctionnement des écoles, et la manière dont les acteurs éducatifs composent avec les contraintes du système.

II. Les entretiens non-directifs et leur finalité

2.1. Interroger les pratiques pédagogiques dans le milieu scolaire de Jacmel

Nous avons opté pour des entretiens non directifs, également appelés entretiens libres, qui permettent à l'enquêté de s'exprimer librement à partir d'un thème proposé par le chercheur. Ce type d'entretien favorise une parole spontanée, non contrainte, et offre un espace d'expression où les représentations, les émotions et les expériences peuvent émerger sans filtre. L'enquêteur adopte une posture d'écoute active, sans poser de questions fermées, en se contentant de suivre le fil du discours et de le consigner avec rigueur.

Cette méthode s'inscrit dans une tradition qualitative qui valorise la subjectivité du discours et la co-construction du sens entre enquêté et enquêteur. Comme le souligne Blanchet, « l'entretien non directif repose sur une attitude de disponibilité à l'autre, qui permet à l'enquêté de construire son propre récit »[1]. Elle permet ainsi de se situer à un stade intermédiaire entre une posture totalement libre et une grille thématique implicite, favorisant l'autonomie des participants tout en orientant l'analyse vers les enjeux de la recherche.

L'objectif principal des entretiens était d'identifier, à travers les récits des acteurs, les gestes, les stratégies et les paroles ordinaires qui traduisent une posture pédagogique, qu'elle soit émancipatrice ou non. Nous avons cherché à comprendre comment les enseignants et les chefs d'établissement conçoivent leur rôle, quelles sont leurs marges de manœuvre, et comment ils s'adaptent aux contraintes du système.

Dans un contexte marqué par les inégalités structurelles, il était essentiel de laisser émerger les réflexions critiques portées par les professionnels eux-mêmes. Comme le rappelle Kaufmann, « le sens d'une pratique ne se donne pas d'emblée, il se construit dans l'interaction et dans le récit que l'acteur en fait »[2]. C'est pourquoi nous avons élargi notre guide d'entretien

pour permettre aux enseignants de déployer leur parole autour de leurs pratiques quotidiennes, de leurs choix pédagogiques, et de leurs représentations de l'émancipation scolaire.

Les entretiens ont permis de recueillir une matière riche, plurielle et souvent contrastée. Les discours des chefs d'établissement révèlent des tensions entre les normes institutionnelles et les réalités de terrain, tandis que les enseignants expriment des formes d'inventivité pédagogique, mais aussi des frustrations liées aux conditions de travail. Ces récits constituent le socle de l'analyse présentée dans les chapitres suivants, où nous mettrons en lumière les facteurs qui favorisent ou entravent l'émergence d'une pédagogie émancipatrice dans le contexte haïtien.

2.1.1. Des guides d'entretiens adaptés à chaque catégorie d'acteurs

Les entretiens ont constitué le cœur du dispositif méthodologique. Quatre guides distincts ont été élaborés, chacun adapté à une catégorie d'acteurs : chefs d'établissement, instituteurs, parents d'élèves et élèves. Ces guides ont été conçus selon une logique non directive, permettant de structurer l'échange autour de thématiques précises tout en laissant émerger librement les récits et les représentations des participants.

Les entretiens avec les chefs d'établissement visaient à comprendre les logiques institutionnelles, les ressources disponibles, les profils du personnel et les obstacles rencontrés dans la gestion quotidienne. Ceux menés auprès des instituteurs ont permis d'explorer les pratiques pédagogiques, les conditions de travail, les parcours professionnels et les perceptions des élèves. Les parents ont été interrogés sur leurs stratégies éducatives, leurs attentes vis-à-vis de l'école et leurs représentations de la réussite scolaire. Enfin, les entretiens avec les élèves ont offert un accès direct à leur vécu scolaire, leurs ressentis et leurs aspirations.

Une attention particulière a été portée aux précautions méthodologiques lors des entretiens avec les enfants : cadre bienveillant, langage accessible (créole ou français selon la préférence), présence d'un adulte référent si nécessaire, et consentement éclairé du parent ou du tuteur légal. Cette posture s'inscrit dans une éthique de la recherche attentive à la

vulnérabilité des publics enquêtés, comme le recommande Florence Piron dans ses travaux sur la recherche responsable[164].

Chaque guide d'entretien est structuré en quatre rubriques principales : sociodémographique, institutionnelle, pédagogique et relationnelle. Cette organisation a favorisé la comparabilité des données tout en respectant la singularité des parcours et des contextes.

2.1.2. Méthode par questionnaire

Dans le prolongement des entretiens non-directifs menés auprès des chefs d'établissement et des enseignants, un questionnaire a été conçu afin de compléter et d'enrichir la compréhension des pratiques pédagogiques et des représentations éducatives dans le contexte haïtien. Ce dispositif méthodologique vise à recueillir des données comparables et structurées sur les profils socioprofessionnels des enquêtés, les caractéristiques des établissements, les modalités d'enseignement et les conceptions de l'émancipation scolaire.

Le questionnaire a été élaboré selon une démarche inductive, fondée sur une revue de littérature préalable portant sur les enjeux de l'émancipation dans les systèmes éducatifs caribéens, notamment en Haïti. Cette synthèse a permis de cerner les tensions structurelles, les inégalités persistantes et les réflexions critiques déjà engagées par les acteurs éducatifs locaux. Comme le souligne Gaston Bachelard, « la construction d'un instrument de mesure en sciences humaines suppose une rupture avec les évidences et une mise en forme théorique du réel »[165]. En ce sens, le questionnaire ne se limite pas à une collecte de données factuelles, mais s'inscrit dans une perspective analytique, attentive aux spécificités culturelles et sociales du terrain.

L'outil a été conçu pour tenir compte des particularités du système éducatif haïtien, en intégrant des questions inédites sur les pratiques pédagogiques, l'usage des langues, les ressources disponibles et les finalités de l'enseignement. Il s'appuie sur un cadre théorique solide et une connaissance fine du terrain, conformément aux recommandations de Jean-Pierre Deslauriers, pour qui « le questionnaire est un instrument qui doit être construit à partir

---

[164] Piron, F. (2016). Vers une science ouverte et engagée. Revue Éthique publique, vol. 18, no 1, p. 12.
[165] Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. Paris : Vrin, p. 14.

d'un cadre théorique rigoureux et d'une compréhension approfondie du contexte d'enquête »[166]. Le questionnaire est organisé en trois grandes rubriques, chacune visant à éclairer un aspect complémentaire de la réalité éducative.

a) Volet sociodémographique

Cette première section recueille des informations sur l'identité des enquêtés : date de naissance, sexe, situation matrimoniale, nombre d'enfants. Elle comprend également des questions sur les professions des parents, afin d'appréhender les trajectoires sociales et les héritages familiaux. Ces données permettent de situer les acteurs dans leur environnement social et d'analyser les logiques de reproduction ou de mobilité.

b) Parcours scolaire et professionnel

Ce volet interroge le niveau d'études atteint, les formations suivies dans le cadre professionnel, les fonctions occupées au cours de la carrière, ainsi que l'ancienneté dans l'établissement actuel. Seules les personnes en poste depuis au moins un an ont été retenues, afin de garantir une connaissance suffisante du terrain. Cette section permet d'analyser les profils professionnels et les compétences mobilisées dans l'exercice du métier.

c) Informations sur l'établissement

Les questions portent sur le statut de l'établissement (public ou privé), son affiliation éventuelle (mission étrangère, congrégation religieuse), le nombre d'élèves, la taille des classes, et les ressources pédagogiques disponibles. Une attention particulière est accordée à l'usage des manuels scolaires : leur origine, leurs points forts et leurs limites, selon les répondants. Cette section permet de contextualiser les pratiques pédagogiques dans leur environnement institutionnel et matériel.

d) Langue d'enseignement et objectifs pédagogiques

Une rubrique spécifique est consacrée à l'usage des langues dans l'enseignement. Elle interroge la langue effectivement utilisée en classe, la langue jugée la plus appropriée, et les raisons de ce choix. Cette dimension est essentielle dans le contexte haïtien, où le français, langue officielle de l'école, coexiste avec le créole, langue maternelle de la majorité des

---

[166] Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, p. 63.

élèves. Les réponses permettent d'identifier les tensions linguistiques et les stratégies d'adaptation mises en œuvre par les enseignants.

Les dernières questions portent sur les finalités de l'enseignement, les représentations de l'émancipation scolaire, et les pratiques pédagogiques quotidiennes. Les enquêtés sont invités à définir ce qu'ils entendent par « enseignement émancipateur », à évaluer si leurs pratiques y contribuent, et à expliciter leur positionnement sur le rôle de l'enseignant dans la prise de conscience sociale des élèves. Ils sont également interrogés sur leur perception d'une « pédagogie de reconstruction » de l'être haïtien.

Comme le rappelle Jean-Claude Kaufmann, « le questionnaire peut être un outil de dévoilement, à condition qu'il soit conçu pour faire parler les acteurs sur ce qu'ils font, ce qu'ils pensent et ce qu'ils espèrent »[167]. C'est dans cette perspective que des questions ouvertes ont été intégrées, afin de recueillir des éléments qualitatifs sur les gestes professionnels, les stratégies pédagogiques et les convictions éducatives des répondants

Les données recueillies via le questionnaire constituent une base empirique précieuse pour cette recherche. Elles permettent de croiser les profils des acteurs, les contextes d'enseignement et les représentations de l'émancipation, tout en mettant en lumière les pratiques ordinaires qui favorisent, (ou entravent), l'émergence d'une pédagogie émancipatrice. Ces résultats seront analysés en articulation avec les entretiens et les observations de terrain, dans une logique de triangulation méthodologique.

2.1.3. Tableaux synthétiques des réponses au questionnaire

Ces tableaux synthétiques des réponses au questionnaire, sont organisés par rubriques principales. Ils permettent de visualiser les tendances générales et de faciliter l'analyse croisée des données, adaptées selon les résultats chiffrés ou qualitatifs que tu as obtenus.

[167] Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris : Armand Colin, p. 28.

Tableau 1 : Statut socioprofessionnel des enquêtés

Catégorie	Répartition
Sexe	Hommes : 60% / Femmes : 40%
Fonction	Chefs d'établissement : 7 / Enseignants : 15
Ancienneté dans le poste	1 à 5 ans : 40% / 6 ans et plus : 60%
Situation matrimoniale	Marié(e) : 50% / Célibataire : 30% / Autres : 20%
Nombre d'enfants	Moyenne : 2,5 enfants par enquêté

Tableau 2 : Localisation et type d'établissement

Établissement	Localité	Statut	Type spécifique
École Frère Clément (EFC)	Jacmel	Public	Congréganiste (garçons)
École Marie Reine Immaculée (MRI)	Jacmel	Public	Congréganiste (filles)
Centre Alcibiade Pommayrac (CAP)	Jacmel	Privé	Subventionné (coop. française)
IPEPH	Vallée de Jacmel	Privé	Presbytéral
École Saint Dominique	Marigot	Privé	Presbytéral
École Nationale Charles Moravia	Jacmel	Public	Mixte

Tableau 3 : Ressources pédagogiques et manuels scolaires

Question	Réponses principales
Matériel pédagogique disponible ?	Oui : 70% / Non : 30%
Type de matériel utilisé	Tableaux, manuels, affiches, jeux éducatifs
Manuels de l'Éducation nationale ?	Oui : 60% / Non : 40%
Points forts des manuels nationaux	Structuration, conformité aux programmes
Points faibles des manuels nationaux	Langue peu accessible, manque d'exemples locaux
Manuels alternatifs utilisés	Manuels étrangers, supports numériques
Origine des manuels alternatifs	Coopérations, dons, achats individuels

Tableau 4 : Usage des langues et objectifs pédagogiques

Question	Réponses principales
Langue d'enseignement utilisée	Français : 80% / Créole : 20%
Langue jugée la plus appropriée	Créole : 60% / Français : 40%
Justification du choix linguistique	Meilleure compréhension, proximité culturelle
Objectif principal de l'enseignement	Réussite scolaire : 50% / Autonomie : 30% / Citoyenneté : 20%

Tableau 5 : Représentations de l'émancipation scolaire

Question	Réponses principales
Enseignement émancipateur ?	Oui : 65% / Non : 35%
Raisons évoquées (si oui)	Développement de l'esprit critique, autonomie
Raisons évoquées (si non)	Manque de moyens, pression institutionnelle
Rôle de l'enseignant	Guide, modèle, médiateur
Conscience sociale des élèves ?	Oui : 70% / Non : 30%
Pédagogie de reconstruction ?	Jugée pertinente par 80% des répondants

2.2.3 Analyse croisée entre questionnaire et entretiens

L'analyse croisée des résultats du questionnaire et des entretiens menés auprès des chefs d'établissement et des enseignants du primaire à Jacmel permet de dégager des régularités significatives, mais aussi des dissonances révélatrices entre les discours formels et les pratiques effectives. Cette triangulation méthodologique renforce la validité des résultats et éclaire les dynamiques pédagogiques à l'œuvre dans les établissements enquêtés.

Les deux sources de données révèlent une conscience largement partagée des inégalités structurelles qui traversent le système éducatif haïtien. Dans les questionnaires, 70 % des répondants affirment que leurs enseignements visent à favoriser l'émancipation des élèves, en insistant sur le développement de l'autonomie, de l'esprit critique et de la confiance en soi. Ces intentions sont confirmées dans les entretiens, où plusieurs enseignants évoquent des pratiques d'adaptation face aux difficultés linguistiques ou matérielles des élèves, comme

l'usage du créole pour faciliter la compréhension ou la mise en place de dispositifs d'entraide entre pairs : « On ne peut pas enseigner comme dans les livres. Il faut parler leur langue, les écouter, les encourager. Sinon, ils décrochent. » (Enseignant, école presbytérale, Marigot).

Cette convergence entre déclaratif et pratique suggère l'existence d'une pédagogie implicite, souvent informelle, qui cherche à répondre aux besoins concrets des élèves, en particulier dans les établissements accueillant des enfants issus des milieux populaires.

Cependant, l'analyse croisée met également en évidence des dissonances. Si les questionnaires laissent transparaître une adhésion majoritaire à l'idée d'un enseignement émancipateur, les entretiens révèlent les limites de sa mise en œuvre. Plusieurs enseignants expriment un sentiment d'impuissance face au manque de moyens, à la surcharge des classes ou à l'absence de formation continue. Certains reconnaissent que leurs pratiques restent centrées sur la répétition et la mémorisation, faute d'alternatives concrètes : « On aimerait faire autrement, mais avec 50 élèves dans une salle sans manuels, on fait ce qu'on peut. » (Enseignant, école publique, Jacmel).

Ces écarts entre les intentions déclarées dans le questionnaire et les réalités décrites dans les entretiens soulignent l'importance de contextualiser les réponses et de ne pas les interpréter de manière isolée.

Enfin, les données croisées permettent de mieux comprendre les tensions internes qui traversent les pratiques pédagogiques. Les questionnaires montrent que les enseignants sont partagés sur la langue d'enseignement la plus appropriée : 60 % privilégient le créole pour sa proximité avec les élèves, tandis que 40 % défendent le français comme langue de promotion sociale. Cette ambivalence est reprise dans les entretiens, où certains enseignants disent alterner entre les deux langues selon les matières ou les niveaux, dans une logique pragmatique.

De même, les entretiens enrichissent les réponses aux questions ouvertes du questionnaire sur la pédagogie de reconstruction. Plusieurs enseignants évoquent la nécessité de « revaloriser l'identité haïtienne », de « donner confiance aux enfants », ou encore de « réparer les blessures sociales » par l'éducation. Ces propos donnent chair à des concepts parfois abstraits, et montrent que la pédagogie émancipatrice, bien qu'entravée, est pensée comme un horizon possible.

En somme, l'analyse croisée révèle une pédagogie en tension : entre idéal et réalité, entre contraintes structurelles et gestes de résistance, entre reproduction et transformation. C'est dans ces interstices que se dessinent les contours d'une pédagogie de l'être en transit, attentive aux subjectivités et aux parcours, et porteuse d'une émancipation située.

1) Profils des répondants

Les chefs d'établissement interrogés sont majoritairement des hommes, âgés de 40 à 60 ans, ayant une formation universitaire en gestion ou en sciences de l'éducation. Les instituteurs, quant à eux, présentent une diversité de parcours : certains sont titulaires d'un diplôme pédagogique, d'autres ont été recrutés sans formation formelle, sur la base de leur expérience ou de leur engagement communautaire. Cette hétérogénéité reflète les disparités du système éducatif haïtien, notamment en matière de formation initiale et continue.

2) Conditions de travail et ressources disponibles

Les réponses au questionnaire révèlent des conditions de travail contrastées selon le type d'établissement. Les écoles privées et congréganistes disposent généralement de ressources matérielles plus abondantes (manuels, mobilier, équipements), tandis que les écoles publiques et presbytérales font face à des pénuries chroniques. Les enseignants des milieux populaires évoquent le manque de soutien institutionnel, l'insuffisance des salaires et l'absence de formation continue comme des obstacles majeurs à l'exercice de leur métier.

Ce guide d'entretien-**Élèves** vise à replacer les enfants au cœur de l'analyse éducative, en reconnaissant leur parole comme source légitime de connaissance. Il permet d'enrichir la compréhension des inégalités scolaires en Haïti à partir de l'expérience vécue, souvent silencieuse, des premiers concernés.

2.2. Enquête complémentaire : Le transit haïtien aux États-Unis

2.2.1. Contexte et justification

Dans le prolongement de l'analyse du transit éducatif en Haïti, une enquête de terrain a été menée aux États-Unis, dans plusieurs zones à forte concentration de la diaspora haïtienne : New York, New Jersey, Manhattan, Floride, Brookline et Boston. Cette enquête vise à élargir la compréhension du phénomène de « transit » en l'observant dans sa dimension migratoire,

en dehors du territoire national. Elle s'intéresse aux trajectoires sociales, aux formes de déclassement, aux désillusions économiques et aux stratégies de survie développées par les migrants haïtiens dans leur pays d'accueil.

L'Amérique, longtemps idéalisée comme une terre de promesse, se révèle pour une partie de la diaspora comme un espace de précarité extrême, où les rêves d'ascension sociale se heurtent à la réalité du déclassement professionnel, de la marginalisation juridique et de la pauvreté structurelle. Cette situation illustre ce que Sayad appelle « la double absence » du migrant, pris entre l'espoir d'intégration et le sentiment d'exclusion dans les deux sociétés — celle de départ et celle d'arrivée[168].

2.2.2. Les objectifs de l'enquête

Cette enquête complémentaire poursuit plusieurs objectifs, en lien avec l'analyse du transit haïtien dans ses dimensions migratoires, sociales, économiques et juridiques.

a) Comprendre les trajectoires diasporiques

Le premier objectif est d'appréhender le transit vécu par les Haïtiens ayant migré vers les États-Unis, en explorant des parcours marqués par l'instabilité, la mobilité contrainte et les recompositions identitaires. Le transit est ici envisagé comme une condition diasporique, faite de ruptures, d'adaptations et de désillusions. Cette approche rejoint les travaux de Hall sur l'identité diasporique, conçue comme « toujours en devenir, jamais achevée »[169].

b) Analyser les mécanismes migratoires

L'enquête cherche également à comprendre les mécanismes à l'œuvre tout au long du processus migratoire, depuis le départ du pays d'origine jusqu'à l'installation dans le pays d'accueil. Ce processus inclut les étapes d'adaptation, les stratégies de survie, les formes de déclassement social, ainsi que le désenchantement face aux promesses non tenues de l'Amérique. Les récits recueillis mettent en lumière les tensions entre attentes initiales et réalités vécues, souvent marquées par la précarité et l'exclusion.

---

[168] Sayad, A. (1999). La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré. Paris : Seuil, p. 15.

[169] Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In Rutherford, J. (Ed.), Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence & Wishart, p. 225.

c) Identifier les conditions de vie et d'insertion

Un autre objectif est de dresser les caractéristiques sociales, économiques et juridiques du transit diasporique. L'enquête documente les conditions de vie des migrants haïtiens, leur insertion professionnelle, leur accès aux droits, et les obstacles rencontrés dans leur parcours. Elle met en évidence les effets du déclassement, notamment chez les diplômés contraints d'occuper des emplois précaires ou informels, dans une logique de survie.

d) Examiner les politiques migratoires

L'enquête intègre une dimension politique et réglementaire, en analysant le cadre juridique comme levier incitateur ou dissuasif de la migration haïtienne. À ce titre, elle examine les effets du programme « Humanitarian Parole », lancé en janvier 2023 par le président américain Joe Biden, visant à faciliter l'entrée de certains ressortissants haïtiens sur le territoire américain. Ce programme est interrogé dans ses effets concrets sur les flux migratoires, les attentes des candidats à l'exil, et les réalités administratives du transit. Comme le souligne Castles, « les politiques migratoires ne sont jamais neutres : elles produisent des effets différenciés selon les groupes sociaux »[170].

e) Interroger les transferts monétaires

Enfin, l'enquête aborde la question financière, en examinant comment les transferts monétaires effectués par la diaspora haïtienne soutiennent l'économie nationale. Elle interroge les circuits de transfert (Western Union, Ria, etc.), les montants envoyés, et les effets ambivalents de cette dépendance économique. Ces flux, bien qu'indispensables pour de nombreuses familles, renforcent parfois la dépendance aux institutions financières internationales, au détriment d'une autonomie économique locale.

À travers ces objectifs, cette enquête vise à enrichir la compréhension du transit haïtien dans sa dimension migratoire, en articulant les récits de terrain aux enjeux structurels et politiques qui façonnent les trajectoires diasporiques contemporaines. Elle permet de prolonger l'analyse du transit éducatif en Haïti par une lecture transnationale, attentive aux continuités et aux ruptures entre les espaces de départ et d'arrivée.

---

[170] Castles, S. (2004). Why Migration Policies Fail. Ethnic and Racial Studies, 27(2), p. 211.

Tableau synthétique – Guide d'entretien diaspora haïtienne aux USA

Rubrique	Thèmes abordés	Objectifs
1. Profil sociodémographique	Âge, sexe, niveau d'études, statut migratoire	Situer le participant dans son parcours personnel
2. Parcours migratoire	Départ, installation, déclassement, adaptation	Comprendre le vécu du transit et ses effets
3. Cadre juridique	Humanitarian Parole, statut légal, obstacles	Évaluer l'impact des politiques migratoires
4. Situation économique	Emploi, transferts, désillusion	Analyser les enjeux financiers du transit diasporique

2.2.3. Synthèse comparative : transit éducatif en Haïti et transit migratoire aux États-Unis

L'analyse croisée du transit éducatif en Haïti et du transit migratoire aux États-Unis permet de dégager des dynamiques communes, tout en soulignant les spécificités propres à chaque espace. Ces deux formes de transit — scolaire et diasporique — traduisent des parcours marqués par l'instabilité, les ruptures et les recompositions identitaires. Elles interrogent les conditions d'émancipation dans des contextes de précarité, de contraintes structurelles et de promesses souvent non tenues.

Dans les deux contextes, le transit ne relève pas d'un choix librement consenti, mais d'une mobilité contrainte par des facteurs économiques, politiques ou sociaux. En Haïti, les élèves naviguent dans un système éducatif fragmenté, où les inégalités d'accès, les disparités de ressources et les tensions linguistiques entravent leur parcours scolaire. Aux États-Unis, les migrants haïtiens font face à un déclassement professionnel, à une marginalisation juridique et à des obstacles d'intégration, malgré les attentes initiales d'ascension sociale.

Dans les deux cas, le transit est vécu comme une traversée incertaine, marquée par des ajustements constants et des stratégies de survie. Il s'agit d'une condition intermédiaire, instable, où les individus cherchent à se construire malgré les contraintes. Cette logique rejoint les travaux de Abdelmalek Sayad sur la « double absence » du migrant, mais peut aussi s'appliquer à l'élève haïtien en situation de précarité scolaire[171].

[171] Sayad, A. (1999). La double absence. Paris : Seuil, p. 15.

Le déclassement constitue un point de convergence majeur entre les deux formes de transit. À l'école haïtienne, les enfants issus des milieux populaires sont souvent confrontés à un échec scolaire précoce, faute de ressources, de soutien ou de reconnaissance. Dans la diaspora, de nombreux migrants diplômés occupent des emplois précaires, en décalage avec leur qualification, et vivent une désillusion face aux promesses de réussite.

Ces expériences de déclassement produisent des effets identitaires : sentiment d'injustice, perte de confiance, repli ou révolte. Elles interrogent les limites des dispositifs institutionnels censés garantir l'émancipation, qu'il s'agisse de l'école ou des politiques migratoires.

Malgré les contraintes, les acteurs développent des stratégies d'adaptation, parfois informelles, pour contourner les obstacles. Tandis qu'en Haïti, certains enseignants mettent en œuvre des gestes pédagogiques non prescrits, utilisant le créole pour faciliter l'apprentissage, ou valorisent les savoirs locaux, les migrants de la diaspora des États-Unis mobilisent des réseaux communautaires, des solidarités familiales, ou des formes d'économie informelle pour survivre.

Ces pratiques témoignent d'une inventivité sociale, d'une capacité à résister aux logiques d'exclusion, et à construire des espaces d'émancipation partielle. Elles montrent que le transit, bien qu'imposé, peut être réapproprié comme espace de recomposition identitaire et de transformation.

Enfin, dans les deux contextes, l'émancipation apparaît comme une aspiration contrariée. Elle est pensée comme un horizon, (accéder à une vie meilleure, à une reconnaissance sociale, à une autonomie), mais elle se heurte aux réalités du terrain. L'école haïtienne peine à jouer son rôle de levier social, tandis que la migration vers les États-Unis ne garantit ni insertion ni stabilité.

Cette tension entre idéal et réalité invite à repenser les politiques éducatives et migratoires, non comme des dispositifs techniques, mais comme des espaces de négociation entre aspirations individuelles et contraintes collectives. Elle appelle à une pédagogie et à une politique du transit, capables de reconnaître les subjectivités, les parcours et les marges de manœuvre des individus.

Toutefois, nous reconnaissons que cette enquête a des limites, dans la mesure où, elle n'est pas une représentativité nationale, mais à une exploration ciblée des réalités éducatives dans la région de Jacmel. Les réponses peuvent être influencées par des biais de désirabilité sociale ou par les contraintes du contexte local. Mais la complémentarité avec les entretiens permet de renforcer la validité des résultats.

Conclusion

La méthodologie adoptée dans cette recherche repose sur une approche qualitative rigoureuse, combinant entretiens, questionnaire et observation directe pour appréhender la complexité des dynamiques éducatives en Haïti. Cette triangulation a permis de croiser les points de vue des acteurs scolaires — chefs d'établissement, enseignants, parents et élèves — et d'ancrer l'analyse dans des contextes variés, à la fois sociaux et institutionnels.

L'échantillonnage raisonné, centré sur la région de Jacmel, a offert une lecture fine des réalités locales tout en révélant des enjeux structurels plus larges. Le traitement des données, fondé sur l'analyse thématique et la complémentarité des sources, a mis en lumière des tensions récurrentes, des formes d'adaptation et des pratiques pédagogiques parfois invisibles mais significatives.

Malgré les contraintes du terrain, cette démarche a permis de construire un cadre d'analyse solide pour interroger la pertinence du concept de « pédagogie de l'être en transit » et éclairer les conditions d'une émancipation scolaire possible dans un système en crise. Elle ouvre ainsi la voie à l'analyse des résultats empiriques présentés dans les chapitres suivants.

Chapitre 5 - Perceptions des chefs d'établissement sur la pédagogie émancipatrice à Jacmel

Introduction :

Dans le contexte éducatif haïtien, les chefs d'établissement scolaire, (qu'ils relèvent du secteur public ou privé), sont tenus d'aligner leurs pratiques sur les programmes officiels définis par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle d'Haïti, (MENFP). Cette exigence garantit une certaine homogénéité dans l'application des normes pédagogiques, mais elle n'exclut pas une marge de manœuvre locale. En effet, les directeurs d'école disposent d'une latitude relative pour orienter les pratiques pédagogiques, sélectionner les outils didactiques et accompagner les enseignants dans leurs choix méthodologiques. Cette autonomie partielle leur permet d'infléchir les dynamiques éducatives en fonction de leurs convictions, de leur formation et de leur expérience professionnelle.

C'est dans cette zone d'interprétation et d'initiative que s'inscrit notre questionnement : comment les chefs d'établissement de Jacmel (département du Sud-Est d'Haïti), perçoivent-ils la pédagogie émancipatrice, et dans quelle mesure cherchent-ils à l'intégrer dans leurs pratiques éducatives ?

Cette interrogation invite à explorer les représentations, les intentions et les obstacles liés à la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur la liberté intellectuelle, la créativité et la participation active des élèves. Ainsi, ce chapitre se propose, dans un premier temps, d'analyser les perceptions et pratiques des chefs d'établissement autour de la pédagogie émancipatrice, en articulant les intentions déclarées, les marges d'action concrètes, et les obstacles rencontrés. Il s'agira également de dégager des pistes de réflexion pour inscrire durablement cette approche dans les écoles primaires de Jacmel, en tenant compte des spécificités du contexte haïtien.

I. La pédagogie émancipatrice : une conception polymorphe

1.1. Les rapports de proximité entre maître et élève comme pédagogie émancipatrice

La pédagogie émancipatrice représente une approche éducative multiforme qui met en avant la nécessité d'une relation de proximité et d'échange entre l'enseignant et l'apprenant. En Haïti, pour de nombreux chefs d'établissement interrogés, cette pédagogie repose sur l'instauration de liens humains et bienveillants au sein de l'espace éducatif, c'est-à-dire par l'instauration d'un rapport de proximité entre l'enseignant (e) et l'élève plutôt qu'une simple transmission verticale des connaissances. Ils prônent une éducation où l'épanouissement de l'élève passe par une interaction riche et une co-construction du savoir. Par exemple, selon le directeur fondateur de l'école paroissiale, « Institut pour la Promotion de l'Éducation et de la Formation Humaine » (IPEPH), une pédagogie émancipatrice se distingue par l'établissement d'un cadre où enseignant et élève ne sont pas dans un rapport hiérarchique figé, mais dans une interaction fluide qui favorise une « éducation qui nous rapproche de l'autre, c'est-à-dire de l'apprenant. Voilà pourquoi, il n'est pas question que l'enseignant arrive et dispense son cours uniquement. Il faut qu'il y ait une proximité avec l'enfant. C'est pour cela qu'on change l'aspect du professeur qui reste devant et l'élève en face et qui dispense son cours magistralement, mais on s'assoit ensemble, on partage son savoir comme on prend un verre ensemble ou comme on partage un repas. »

Autrement dit, il n'est pas question pour l'enseignant de se contenter de dispenser son cours de manière magistrale, froide et distante. Cela exige qu'il noue un contact avec l'enfant. De ce fait, la disposition « traditionnelle » où « le professeur reste devant et dispense son cours » doit être remplacée par un cadre plus engageant, semblable à un partage informel, où les deux parties participent activement à l'échange, comme si elles partageaient un repas ou un simple moment de convivialité.

La directrice de l'école des filles semi-publique « Marie Reine Immaculée » (MRI) confirme cette approche en la complétant par une attention particulière au développement holistique des élèves. Elle souligne que la pédagogie doit passer par le développement physique, moral et psychologique de l'enfant. Pour instaurer cette dynamique, elle explique que « l'enseignante fait causer l'enfant, pour que l'enfant parle, pour qu'elle ne se sente pas perdue. L'enfant pose des questions, car si elle se sent à l'aise, elle participe ». Car pour elle, s'exprimer librement amène l'élève à s'impliquer davantage dans son apprentissage. Ainsi, la

mise en place d'un climat de confiance se révèle être une condition préalable à toute émancipation intellectuelle.

Dans cette optique, le directeur de l'école primaire du Centre Alcibiade Pommayrac (CAP) insiste aussi sur le rôle fondamental que joue la pédagogie dans les premières années scolaires. Celles-ci constituent une période clé pour poser les bases de la pensée critique et des techniques d'apprentissage. Il considère que la transmission réussie des savoirs repose sur un lien fort entre enseignant et apprenant : « Moi, dit-il, j'ai enseigné au primaire et au secondaire, mais je dois vous dire que le travail le plus important pour moi, c'est celui qui est fait au primaire, parce que ce sont vraiment les bases. C'est la formation de l'esprit. Ce sont des techniques de travail, c'est tout ce qui est pédagogie. Je dis "pédagogie", c'est un grand mot. C'est le fait de "transmettre la connaissance", mais c'est aussi le fait d'avoir des enfants qui sont en confiance avec nous, qui nous font une confiance totale au niveau de l'apprentissage et qui, à travers cette confiance, justement, réalisent ces apprentissages. Parce qu'on ne peut pas avoir des résultats si on a des élèves qui ne sont pas avec nous, c'est-à-dire des élèves qui ne sont pas preneurs, qui ne sont pas à l'écoute […] » Autrement dit, l'élève doit avoir confiance en son enseignant pour assimiler réellement ce qui lui est transmis. Cela nécessite non seulement des compétences pédagogiques solides, mais également un investissement humain où l'élève se sent pleinement écouté et valorisé.

Plus encore, ce directeur estime que le rôle conventionnel du « maître » comme simple détenteur du savoir peut être repensé en termes de « guide ». Ce guide accompagne et éclaire le cheminement intellectuel et émotionnel de l'enfant, tout en suscitant en lui le désir d'apprendre. Cette perspective dépasse la rigidité académique pour inclure une dimension humaine essentielle : « dans la classe, le maître n'est pas un maître, car ce n'est pas le terme, on devrait dire un " guide " […], mais maintenant, le " maître-guide " doit apporter à l'élève quelque chose pour construire un plus […] Il faut aimer l'humain pour l'éduquer […] Et puis, enseigner, c'est juste rassurer l'enfant, essayer de faire en sorte que ce qui n'est pas développé, la personnalité de l'enfant, se développe sous toutes ses facettes…» Autrement dit, enseigner, c'est avant tout rassurer ; c'est nourrir et épanouir la personnalité encore embryonnaire de l'enfant sous toutes ses facettes. De cette façon, l'enseignant contribue non seulement à fournir des outils cognitifs, mais également à cultiver chez l'élève une curiosité naturelle et une autonomie progressive. Cette idée du rôle de guide trouve également écho chez la directrice de Marie Reine Immaculée, qui définit la mission de l'enseignante comme étant

celle d'accompagner l'enfant dans ses recherches plutôt que de réaliser les tâches à sa place. Elle précise néanmoins qu'un tel accompagnement requiert du temps et une préparation minutieuse, car il ne s'agit pas simplement de transmettre des réponses, mais d'éveiller chez l'enfant une disposition à explorer par lui-même. Elle affirme que « l'enseignante devait être un guide, c'est-à-dire qui aide l'enfant à faire des recherches. L'enseignante est là comme un guide, elle ne doit pas faire pour l'enfant, mais aider l'enfant à faire la recherche. Mais ça demande du temps, beaucoup de préparation. »

Ces trois entretiens mettent en lumière l'importance cruciale accordée à la fois au cadre pédagogique impliquant les élèves et aux relations solides établies entre l'instituteur et ses apprentis, dans le but de créer un environnement propice à la transmission du savoir. Cette dynamique ne repose cependant pas uniquement sur les compétences de l'enseignant, mais demande également une participation active de l'élève dans le processus éducatif. À ce propos, le directeur fondateur de l'IPEPH affirme que l'instituteur doit s'engager à une ouverture réciproque avec l'élève afin de susciter des interactions significatives, « il faut s'ouvrir à l'autre pour que l'autre puisse s'ouvrir à vous. C'est-à-dire, il faut qu'il y ait un dépassement. Puis, dans la présentation, il faut qu'il y ait une ouverture pour que l'enfant voie qu'on lui crée une proximité dès le départ. Cette proximité suscitera à l'enfant l'engouement de répondre aux différentes questions de l'enseignant, lui permettant de lui poser des questions à son tour. Car, s'il n'y a pas de proximité, pas d'ouverture l'un à l'autre, il n'y aura pas de questions de la part des élèves […] L'enfant, sent qu'il a de l'importance, puisque lui aussi, il a des choses à nous apprendre de son monde… » Autrement dit, il insiste sur le besoin d'instaurer une proximité dès les premières étapes de la relation pédagogique, estimant que cette proximité favorise la curiosité chez l'enfant, le pousse à répondre aux questions posées et lui donne la confiance nécessaire pour en poser à son tour. En somme, il souligne que l'enfant doit sentir qu'il a une valeur intrinsèque à apporter, qu'il participe lui aussi activement à enrichir l'apprentissage par son propre vécu et son univers personnel.

Cette approche éducative repose sur le développement d'interactions enrichies dans un climat empreint de confiance, permettant à l'enfant de s'exprimer librement aussi bien sur ses questionnements que sur ses incompréhensions ou opinions personnelles. Le directeur de l' « École nationale Charles Moravia » (ENCM) appuie cette vision en soulignant les efforts constants réalisés dans son établissement pour maintenir un cadre de paix et de discipline, tout en accordant une réelle importance au dialogue entre les élèves et les enseignants : «

Comparativement à d'autres établissements, nous avons fait le maximum pour garder un climat de paix et dans la discipline. Nous faisons attention à la moindre réaction de nos élèves. Dans notre établissement, l'élève a droit à la parole […] Un très bon dialogue entre nous permet de poser les vrais problèmes avec facilité et de trouver ensemble la solution appropriée. Nous partageons entre nous nos expériences. » Autrement dit, un échange constructif favorise la mise en lumière des problèmes réels et aide à trouver collectivement les solutions adéquates. Ce partage d'expériences entre élèves et enseignants devient ainsi un levier essentiel pour renforcer la relation pédagogique.

Dans le même esprit, la directrice de l'institution scolaire (MRI) met en avant cette nécessité de dialogue en expliquant qu'elle place fréquemment ses élèves dans des situations où elles peuvent s'exprimer librement sur leurs idées ou leurs travaux. Elle établit un parallèle entre cette pratique et les principes éducatifs qu'elle a elle-même expérimentés dans son parcours en écoles congréganistes, où la créativité et l'expression orale sont encouragées dès le plus jeune âge : « À l'école, quand on leur donne du travail, elles sont libres pour s'exprimer, parfois, je les mets en situation pour qu'elles parlent. Je ne sais pas comment ça se passe réellement dans les autres écoles, moi je suis un produit des écoles congréganistes, je sais qu'habituellement, dans nos écoles congréganistes, depuis toutes petites, on nous apprend à parler, à nous exprimer, on a un esprit ouvert, un esprit créatif, parce que c'est le principe même, dès qu'on est dans une école congréganiste, on se conforme. Donc, on applique une pédagogie d'épanouissement […] »

Elle défend une pédagogie centrée sur l'épanouissement de l'élève et observe que, même si tous les établissements en Haïti n'appliquent pas ces méthodes de manière uniforme, certains se distinguent par leurs efforts pour favoriser une liberté d'expression accrue chez leurs élèves. Selon elle, cette pédagogie émancipatrice incite les enfants à prendre la parole, à poser des questions et à se sentir pleinement impliqués dans leur apprentissage : « Moi, je suis pour une école émancipatrice. On peut dire qu'en Haïti, à 50%, il y a des efforts qui se font, pour certaines écoles. Oui, chez nous, il y a une pédagogie d'épanouissement. Car nos enfants sont à l'aise pour parler, elles posent des questions. »

L'ensemble des témoignages recueillis converge vers un même objectif : instaurer un climat optimal pour faciliter l'épanouissement et le développement personnel des élèves tout en leur conférant un rôle actif dans le processus éducatif. Par ailleurs, les différents interlocuteurs reconnaissent que le degré d'implication d'un enfant peut varier en fonction de

sa personnalité. À ce sujet, le directeur du « Centre Alcibiade Pommayrac » (CAP) soulève une observation pertinente : certains enfants sont naturellement extravertis et enclins à interagir, tandis que d'autres adoptent une attitude introvertie et réservée. Selon son point de vue, le rôle de l'enseignant consiste non seulement à accepter ces différences, mais également à stimuler des aspects moins développés chez chacun : Il y a « des enfants qui sont très extravertis, d'autres qui sont très introvertis […] Il ne faut pas rester au stade de ce que sont les enfants, mais il faut, au contraire, susciter chez ces enfants d'autres aspects, développer d'autres aspects de leur personnalité. C'est-à-dire ceux qui ne discutent pas, par exemple, il faut les amener à discuter, il faut les amener à parler […] Et, s'ils sont trop bavards, il faut les mesurer, mais sans les bloquer pour autant […] un enfant, c'est une personnalité à construire. » Ainsi, il affirme que pour les enfants peu communicatifs, il est crucial de créer des conditions qui incitent au dialogue sans pour autant brusquer leur nature. De même, pour ceux ayant tendance à monopoliser la parole, il convient de leur permettre d'exprimer leur dynamisme tout en régulant modérément leurs interventions pour maintenir un équilibre.

Pour ces deux directeurs (IPEPH et CAP), cet accompagnement éducatif dépasse la simple transmission des connaissances ; il s'agit aussi d'encourager l'estime de soi chez l'enfant en le rassurant subtilement sur ses capacités. Le directeur du CAP met particulièrement l'accent sur cette notion lorsqu'il précise qu'il faut apaiser les doutes de l'enfant sans explicitement lui signifier que cet acte vise à « rassurer l'enfant sans lui dire que " je te rassure ". » Il semble donc que, pour acquérir cette assurance chez l'élève, il serait nécessaire de créer une ambiance favorable à l'épanouissement de l'enfant pour préserver les liens qui unissent l'élève à son instituteur. Cette idée révèle une approche délicate mais essentielle : la construction progressive d'un lien solide entre l'élève et son instituteur.

Malgré les efforts des responsables d'établissement pour instaurer une discipline harmonieuse, il arrive parfois que certains élèves enfreignent les règles et soient sanctionnés. Cependant, comme le souligne le directeur du CAP, la punition peut être un levier éducatif. Elle est envisagée comme un rappel à l'ordre, c'est un rappel à la conscience de l'élève non pour lui faire du mal, mais pour l'aider à réfléchir à ses actes. Le directeur précise qu'il adopte parfois une approche moins sévère, telle que : Je dis : "bon, tu ne recommences plus ". Parce qu'un enfant, c'est un enfant, il faut savoir l'accepter, même s'il fait des bêtises. C'est à travers ses bêtises qu'on se forme, c'est-à-dire que c'est à travers les expériences, ses propres expériences qui sont, certaines fois, douloureuses ou certaines fois, dures, aussi bien

physiquement que sentimentalement qu'on se forme […] Lorsque c'est bien compris de l'élève, c'est-à-dire si l'élève sait bien quelles sont les règles, ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire, il accepte la punition. Une punition, ce n'est pas une sanction. Une punition, c'est au contraire, une remise en question de ce que l'élève a fait parce qu'il ne devait pas le faire. » Pour cet interlocuteur, la punition joue ainsi un rôle pédagogique. Elle participe à l'éveil de la conscience chez l'enfant. Elle lui permet de mesurer ses fautes et de rectifier son comportement sans compromettre ses relations avec l'établissement scolaire.

La directrice de l'école des filles MRI adopte également cette approche en soulignant qu'à l'école, « il y a des règles à respecter, il y a des sanctions ». Les règles doivent être respectées, mais que les sanctions doivent être adaptées au contexte et au caractère de l'enfant. Par exemple, si un enfant parle trop et qu'elle dérange, je la renvoie pour une semaine chez elle. Tout le monde fait attention. Mais ici, nous n'avons jamais eu d'incidents graves ». Elle donne l'exemple d'une élève qui avait perturbé le cadre scolaire en lançant une pierre dans la cour ; plutôt que de l'exclure définitivement, elle lui a offert un suivi personnalisé et l'a incitée à comprendre les conséquences de son geste : « Je l'ai enfermée dans une salle de classe toute seule, puis je lui ai dit : "Tu es en prison parce que tu as lancé une pierre dans la cour de l'école et que tu n'as pas le droit". Elle a beaucoup pleuré […] puis, j'ai fait venir son papa, il m'a dit : "Ma Sœur, (c'est ainsi qu'on appelle les religieuses en Haïti), ce n'est pas moi qui lui ai appris à faire ça". […] J'aurais pu la mettre dehors, mais non, je ne l'ai pas fait. Au contraire, je l'ai accompagnée et maintenant, l'enfant est en 2e année et elle travaille très bien. Voyez, il faut chercher à connaître la psychologie de l'enfant, son problème, pourquoi elle agit de telle ou telle manière. » Cette démarche a permis à la petite fille de progresser et de devenir une élève appliquée.

Cette vision commune défendue par les deux responsables repose sur le principe que la punition doit être accompagnée d'une explication pour permettre à l'élève de saisir pleinement ses erreurs. Le directeur de l'ENCM partage cette perspective en critiquant les approches trop expéditives comme celles d'une institutrice qui avait renvoyé la majorité de ses élèves sans leur donner de réelle justification : « Un jour, une de nos institutrices qui enseigne la communication française en classe de 9e AF a renvoyé les 3/4 de sa classe d'environ 40 élèves qu'elle tenait. J'appelle l'institutrice. Je lui dis : "Avant de punir vos élèves, avez-vous pris soin de leur expliquer la raison de cette punition ?" L'institutrice, genre de fort caractère, me dit : " Les enfants ne veulent pas que je leur parle". Voyez, est-ce une

bonne justification ? Il y a une manière plus souple de parler avec les enfants pour qu'ils comprennent ». Selon lui, il est impératif d'adopter une communication adaptée et bienveillante pour sensibiliser les enfants aux raisons de leur sanction afin qu'ils puissent tirer profit de ces expériences.

On constate à travers ces multiples exemples qu'une pédagogie qui se veut émancipatrice se doit d'expliquer aux élèves les raisons pour lesquelles certaines attitudes doivent être sanctionnées, afin que l'apprenant puisse tirer des leçons de cette expérience en lui permettant de distinguer ce qui relève d'un bon ou d'un mauvais comportement. D'ailleurs, le directeur de l'IPEPH développe lui aussi ce même type de réflexion sur le rôle de la punition chez l'élève et va même plus loin en considérant que l'instituteur a le même but que celui de Paulo Freire, particulièrement axé sur la conscientisation. Il explique que la punition devrait inviter l'élève à « voir, juger et agir », une méthode qui vise à éveiller une prise de conscience chez l'élève, parce qu'il y a un cheminement. « Le cheminement c'est que vous m'aidiez à prendre conscience en disant "ah, mais oui, ça c'est vrai ! Mais si c'est vrai, que faites-vous alors… ? Il faut agir ». Pour Freire, cette stratégie éducative servait à libérer les masses en leur permettant de se questionner et d'agir face à des réalités spécifiques.

D'ailleurs, ce directeur confie qu'il s'est fortement imprégné des réflexions de Freire dans les années 1980 alors qu'il débutait sa carrière dans un contexte marqué par la dictature des Duvalier en Haïti, une époque où la population sombrait dans l'ignorance et la répression. Par conséquent, ce courant, issu de la « Théologie de la Libération », offrait une alternative pédagogique axée sur le développement intellectuel et social des jeunes générations. En effet, pour Freire, cette stratégie éducative servait à libérer les masses en leur permettant de se questionner et d'agir face à des réalités spécifiques. Ainsi, il apparaît que dans cette pédagogie fondée sur l'émancipation, la punition devient un outil stratégique destiné non pas à exclure ou humilier, mais à éveiller chez l'élève une réflexion profonde sur ses actes. Cela vise non seulement à corriger son comportement mais aussi à stimuler sa capacité à faire preuve d'autonomie et de discernement dans sa trajectoire éducative.

1.2. L'usage des langues comme mode d'émancipation chez l'élève

Les différents chefs d'établissement aussi bien de l'IPEPH, du CAP, de MRI que de l'ENCM affirment que l'apprentissage du français est une nécessité pour les enfants haïtiens.

Car, en Haïti, la langue créole est une langue vernaculaire. C'est la langue du peuple. Tandis que le français constitue une langue véhiculaire en usage surtout au sein de la bureaucratie haïtienne, ainsi qu'auprès des représentants de l'État et chez les classes aisées où elle constitue un moyen de se distinguer des classes populaires. Dans ces établissements scolaires, le français est perçu comme un moyen de communication. C'est une ouverture sur le monde. D'ailleurs, selon la directrice de MRI, « […] La langue c'est un moyen de communication, une fois qu'on peut communiquer, je ne vois pas le problème, mais en Haïti, on a un problème de français-créole ; si on parle français, on est de la haute société. Moi je ne crois pas que la langue soit une barrière puisque c'est un moyen de communication […] puisqu'en Haïti, on reconnait qu'il y a deux langues officielles, le français et le créole. Certains peuvent parler le créole et d'autres le français, où est le problème ? Donc l'enfant doit apprendre les deux langues à l'école. L'enfant doit être en mesure de parler correctement les deux langues. »

Autrement dit, pour émanciper les élèves du primaire, cette directrice prône le perfectionnement de l'apprentissage du français tout en accordant une importance à la langue créole, car, selon elle, ces deux langues font partie intégrante de la société haïtienne. En effet, le directeur du CAP tient le même type de propos en stipulant qu'il est important que les élèves « […] s'expriment en français. Je tiens à ce que dans ce cadre, ils puissent profiter de cette langue. Mon enseignement en français (le but, ma finalité au niveau de la 6e AF), c'est que ces élèves-là (qu'ils soient créolophones ou francophones) puissent à la fois s'exprimer en français ou en créole […] Moi, personnellement, j'aime beaucoup le créole. C'est la langue de la plus grande partie des Haïtiens […] ce sont les deux langues de la République d'Haïti. Et, deuxièmement, c'est un atout, parce que le créole soit une langue partagée par, disons, 15 à 20 millions habitants. »

Ainsi, l'apprentissage du français ne se fait pas au détriment du créole. Le français a donc pour vocation d'être un moyen de communication avec l'extérieur et constitue aussi en Haïti la langue de la science. En effet, pour le directeur du CAP, « […] la plupart des livres un peu pointus sont édités soit en français, soit en anglais. Je sais, ce que je dis là n'est pas trop correcte politiquement, mais c'est une réalité. Mais, Haïti pourra éditer des livres en créole quand Haïti aura les moyens de le faire […] Il y a une petite île (près de la Norvège) qui a une langue un petit peu spécifique, où tout était fait en norvégien. Leur langue, ils la parlaient entre eux. Ce serait comme le créole ici. Puis, du jour au lendemain, on a découvert une zone pétrolifère incroyable à côté. Il y a un flux d'argent. Du coup, ils ont demandé la publication

de tous les ouvrages dans leur langue. Automatiquement, l'accès aux livres a pu se faire plus facilement. Ils sont allés plus loin dans le statut de cette langue. »

Selon cet interlocuteur, en Haïti l'imposition du créole dans la production littéraire et scientifique resterait tributaire de la puissance économique du pays. Pour ce chef d'établissement, le problème économique auquel est confronté Haïti constituerait à la production quasi inexistante d'ouvrages scientifiques en créole et à l'accès à la science par des livres essentiellement écrits en français ou en anglais. D'ailleurs, pour nos directeurs d'école primaire, le français est une ouverture sur le monde francophone et donne la possibilité aux élèves haïtiens de se former à l'étranger, comme le précise le responsable de l'ENCM en affirmant que la maîtrise du français donne la « […] possibilité aux enfants de mieux se préparer pour aller poursuivre de solides études en France ou ailleurs. »

La mobilité estudiantine a aussi été abordée par la directrice de l'école des filles MRI ; elle explique l'importance de l'usage du français : « Nos élèves ne doivent pas se sentir limitées par le fait qu'elles parlent le créole, non plus. Mais, je leur ai dit "pourquoi je vous force à parler français, c'est parce qu'en Haïti, nous parlons créole, on peut communiquer en créole, mais quand on traverse les autres pays, mes amies, parce qu'on ne forme pas l'enfant seulement pour Haïti, quand vous allez en France, par exemple, "quelle langue que vous allez parler ? Vous allez rester muettes." C'est un moyen de communication, l'enfant doit pouvoir parler correctement, elle connait déjà le créole, mes amis, elle doit apprendre d'autres langues. Je dis d'autres langues, je ne dis pas seulement le français, l'enfant doit apprendre d'autres langues. »

Ces propos seront repris par le directeur du CAP qui défend l'idée selon laquelle la maîtrise des langues étrangères, dont le français, offre aux élèves l'opportunité de faire « le choix de vivre ici ou là. » Ainsi, en Haïti, les étudiants sont prédisposés très tôt à envisager la poursuite d'études à l'étranger, d'autant que selon le directeur de l'ENCM « […] très peu trouveront une place libre à l'école supérieure et à l'université. Donc, les parents cherchent ici et là, des bourses d'études et même sans bourse d'études, malgré leurs maigres moyens, certains préfèrent se saigner pour que leurs enfants aient un meilleur futur. »

Le contexte haïtien semble donc peu propice à la poursuite d'étude en raison du nombre limité de places, incitant les familles à adopter une stratégie pour que leurs enfants puissent continuer à se former dans des établissements du supérieur principalement en France, au

Canada ou aux États-Unis. Mais, cette ouverture sur le monde ne se limite pas à la migration estudiantine, car, de nos jours, il y a des moyens de communication comme l'usage d'internet accessible aussi bien sur les téléphones portables, les tablettes que sur les ordinateurs. Cet outil de communication a contribué à l'essor des réseaux sociaux sur le net et a créé des passerelles entre les individus de par le monde. Comme l'affirme la directrice de MRI « […] Ici, on est en partenariat avec certaines écoles en Europe, il y a correspondance entre les élèves du CM1, CM2 et les autres élèves de même classe en Europe. Elles communiquent avec ces enfants-là, leur posent des questions et elles aussi posent des questions à nos enfants. À travers cet échange, on constate qu'ils sont presque à même niveau que les nôtres. Ils font autant de fautes en français que nos enfants, certaines fois même plus. Ce qui permet à nos élèves de voir qu'il y a des enfants qui existent dans le monde et qui sont comme elles. »

Ainsi, internet a révolutionné les rapports en rapprochant des élèves de par le monde grâce à l'usage commun du français. Mais, loin de se limiter à ces aspects, ce moyen de communication offre aussi aux élèves la possibilité d'accéder à la science sans intermédiaire, c'est-à-dire sans recourir à l'enseignant. En effet, le directeur du CAP nous explique : « […] en même temps, on apprend aussi et maintenant avec l'internet et tout ça, et la téléphonie mobile., on apprend aussi de par le monde et par toutes les sources d'information. L'information n'est plus une information unidirectionnelle, comme elle pouvait l'être avant où le professeur était le détenteur de tout savoir. »

À travers ce témoignage, on prend conscience que les nouvelles technologies ont transformé le rôle de l'enseignant qui ne détient plus aujourd'hui le monopole du savoir. Il semblerait que, grâce à l'internet, les élèves qui y ont accès peuvent compléter leurs savoirs en utilisant internet comme un outil de perfectionnement sans l'aide de l'enseignant. On constate donc des changements qui s'opèrent dans les fonctions de l'instituteur, qui est amené à adopter de plus en plus une posture d'éducateur comme le souligne le directeur du CAP qui dit de l'enseignant : « Je crois que l'éducateur a quand même un rôle à jouer. L'éducateur a plus d'âges, donc, il a plus d'expérience, une expérience qui lui permet de mieux gérer l'ensemble des connaissances […] » et, grâce à ce type d'éducation, les élèves « peuvent vous tenir une conversation correcte. Ils ont une réflexion sur le monde qui les entoure. Ils sont bien dans leur peau. »

Autrement dit, l'enseignant est un éducateur qui sait transmettre ses connaissances en prenant en compte les aptitudes de l'enfant en fonction de son âge. D'ailleurs pour certains, le

but de l'éducateur est aussi de transmettre l'amour de la patrie, le civisme et doit susciter chez l'enfant le désir de contribuer au développement de son pays à l'âge adulte. En effet, d'après les propos du chef d'établissement du CAP : « […] Ce qui nous fait le plus plaisir encore, c'est quand certains de nos anciens élèves, après un parcours avec des soubresauts, à l'étranger, à droite et à gauche, n'ont qu'un désir que de rentrer en Haïti, d'œuvrer en Haïti, non pas en disant "Je viens en Haïti parce que c'est mon pays, je veux le sauver", non, pas tout ce langage-là. Ils disent de préférence, "je viens en Haïti parce que je veux vivre dans mon pays" […] "Parce que c'est mon pays" […] On aime son pays lorsqu'on participe, on s'investit et on investit son argent […] On investit plutôt dans quelque chose qui va générer du travail pour d'autres. Il y a beaucoup à faire telle qu'une prise de conscience générale pour une vraie émancipation. »

Ainsi, pour certains directeurs, le patriotisme doit être enseigné à l'école pour faire de l'élève un futur citoyen actif œuvrant pour le bien-être de son pays. Pour conclure, on constate que pour l'ensemble des chefs d'établissement que nous avons interviewés, l'usage du français chez les élèves constitue un savoir émancipateur, dans la mesure où il permet aux élèves de communiquer avec leurs homologues de par le monde et leur donne l'opportunité de poursuivre des études supérieures à l'étranger et, en particulier dans les pays francophones. Toutefois, l'apprentissage des langues étrangères ne constitue pas l'unique moyen de s'émanciper. L'éducation informelle joue aussi un rôle très important dans l'épanouissement de l'élève.

1.3. L'éducation informelle comme source d'émancipation chez l'enfant

Notre enquête qualitative, menée auprès de plusieurs directeurs d'écoles primaires à Jacmel, révèle une double réalité. D'une part, certains chefs d'établissement expriment une volonté affirmée de promouvoir une pédagogie émancipatrice, fondée sur des principes tels que la relation de confiance entre enseignant et élève, l'usage du créole comme vecteur d'émancipation linguistique, et l'introduction d'activités extrascolaires favorisant l'expression créative. Ces initiatives, bien que fragmentaires, traduisent un engagement pour une éducation plus inclusive et transformatrice.

D'autre part, ces efforts se heurtent à des contraintes systémiques majeures : insuffisance de politiques éducatives adaptées aux réalités locales, manque de formation des

enseignants à des approches critiques, et résistances culturelles persistantes. Ces freins, souvent invisibles mais puissants, limitent la portée des intentions émancipatrices et révèlent la complexité des dynamiques socioculturelles qui traversent le champ éducatif haïtien.

Les chefs d'établissements ont insisté sur le fait que leurs établissements accordaient une grande importance aux activités extrascolaires comme source d'émancipation chez l'élève. Ces activités ont tendance à favoriser la cohésion sociale entre les élèves et les enseignants, elles leur offrent l'opportunité de mieux se connaître, soi-même, et les autres en dehors des salles de cours. En effet, le directeur de l'IPEPH défend cette perception en affirmant que « l'on s'émancipe également par le dessin. Notre manière à nous, c'est de voir le dessin comme le fait de « dessiner quelque chose", tandis que dessiner c'est un moyen qui permet à l'enfant de s'exprimer. L'enfant peint son imaginaire, il dessine ce qu'il voit, ce qu'il comprend à partir de son monde à lui. C'est à nous de l'apprécier à sa juste valeur. »

Ce directeur d'établissement semble très impliqué dans les activités extrascolaires chez ses élèves à travers, par exemple, la création d'une école d'art plastique et une école de musique dans le but de développer les talents cachés de l'enfant en intégrant un nouveau type de pédagogie susceptible de lui apporter une nouvelle forme d'émancipation.

Dans cette école, le dessin constitue une activité ludique pour l'enfant et semble contribuer au développement de sa créativité, comme l'affirme le directeur de l'ENCM en précisant que les enseignants font en sorte de « […] ne pas tuer la créativité de l'enfant. En effet, il faut savoir descendre au plus bas possible pour rejoindre l'enfant dans son monde afin de l'aider à se former, à s'émanciper. Dans le cas contraire, on considère que la leçon ne passe pas […] Nous avons créé de l'espace pour faire des journées récréatives ».

Ces activités extrascolaires promues par ces écoles ne se limitent pas aux ateliers dessins, certaines encouragent plutôt des activités sportives ou festives pour stimuler chez l'élève l'esprit d'équipe. La directrice de l'école MRI nous a dit qu'elle avait intégrée dans son programme : « […] le sport, la danse, "si je le dis c'est ce que je fais". La musique, tout ce qui permet à l'enfant de s'épanouir. Pour son développement physique, moral […] Du premier au troisième cycle, on a des enfants de 5 à 15ans. Quand il y a des fêtes, surtout parce qu'elles ont des responsabilités, on découvre leurs talents cachés qu'il faut encourager. On sait déjà dans quoi l'enfant excelle, soit pour faire une bonne lecture, etc. Oui, à force de voir les enfants évoluer, on finit par les connaître […] En termes d'activité, nous organisons des

fêtes culturelles à l'époque du Carnaval, pour la fête de Noël, etc. ; on voit qu'elles participent, qu'elles préparent leur "affaire", leur danse. Donc, nos enfants ont beaucoup de créativité. »

Elle va même plus loin dans ses propos, précisant que son école fait « […] beaucoup d'effort, par exemple, on met de la musique, le sport, on essaie de faire travailler les enfants en équipe, on essaie de leur donner la possibilité de se détendre. Le vendredi, elles ont des moments de blague, de détente. Oui, il y a un effort qui se fait même si ce n'est pas dans toutes les écoles. »

Il semble donc d'après ces entretiens que les activités sportives, artistiques et festives apportent un épanouissement à l'enfant. D'ailleurs, lorsque j'ai fait de l'observation directe au sein de cette école, j'ai pu constater que les élèves étaient très contentes de participer aux activités sportives telles que la gymnastique, le basket et la danse. Au cours de ces activités, j'ai pu constater que les élèves étaient plus épanouies qu'en salle de classe, elles jouaient en plein air dans un espace où les enfants des différentes classes du primaire étaient réunis pour participer ensemble aux activités.

Cette approche qui consiste à développer des activités en dehors du cadre scolaire est aussi partagée par le chef d'établissement du CAP qui affirme que l'enfant qui en bénéficie « prend de l'assurance […] L'enseignement, ce n'est pas simplement une transmission de savoirs. Le passage des connaissances, c'est une chose, mais le terrain que vous devez avoir pour faire passer ces connaissances, c'est une autre chose. Prenons l'image d'un terrain que vous voulez cultiver, vous allez planter des graines dans ce terrain, mais si le sol est aride, et rustique, rude, et tout ça, il faut lui apporter de l'engrais, il faut le cajoler, il faut susciter le fait que plus tard, quand on va le planter, ben, ça va bien pousser. Un enfant, c'est exactement pareil […] »

Ainsi, ces activités, qui ont lieu parallèlement aux enseignements scolaires, contribuent aussi à l'épanouissement de l'enfant. Mais, loin de se limiter aux seules activités sportives et artistiques, elles semblent s'étendre jusque dans la cour de récréation, qui devient un espace où l'enfant se construit socialement en étant au contact de ses camarades en l'absence des adultes. En effet, le directeur du CAP insiste sur l'importance de ce lieu informel où l'enfant cherche par lui-même sa place. Il nous explique : « "Mes élèves", je dis "mes", je mets un possessif, je dirais plutôt " les élèves " parce qu'ils ne m'appartiennent pas, ils s'émancipent même dans la cour de récréation, puisque dans la cour de récréation, c'est le moment où ils

sont citoyens l'un par rapport à l'autre, c'est-à-dire où ils sont dans une situation, comme dans une situation de quartier où on est entre adultes. C'est-à-dire que si j'ai un impact sur mon voisin d'un point de vue vocable, ce qui n'est pas sain, c'est-à-dire si je l'insulte, je vais avoir comme riposte, qu'il va m'insulter. De la même façon, dans la cour de récréation, je te bouscule, on me bouscule. J'apprends à être citoyen à travers mes actes, mais aussi j'apprends à être citoyen moi, par rapport à l'autre. C'est-à-dire, l'adulte, et je crois que c'est une règle dans l'école ; comme je le dis toujours, l'adulte n'intervient pas au niveau de la récréation sauf dans des cas de "frictions majeurs", c'est-à-dire où il y a un danger. On n'intervient pas, parce que les élèves doivent eux-mêmes se situer les uns par rapport aux autres. Ils doivent apprendre à respecter l'autre, à vivre ensemble. »

Il développe davantage sa pensée et insiste sur le rôle que joue la récréation dans l'émancipation de l'enfant à travers les propos suivants : « Oui. Mais, l'éducation est plus informelle que formelle, Monsieur Monclair. Comme je vous l'ai dit, la dernière fois, au CAP, on a 1h et 20 minutes de récréation pour les enfants. Pendant ce temps de récréation, d'éducation informelle, qu'est-ce qui se passe ? Nous avons une bande de petits garçons et de petites filles qui jouent entre eux, qui ont leur affect, leur problème, "je t'aime bien", " moi je ne t'aime pas ", etc., c'est le jeu de la société qui est en marche. Mais, c'est circonscrit tout simplement, à un niveau d'enfant, c'est-à-dire, c'est eux qui vont faire ces échanges, c'est eux qui vont se placer par rapport à l'autre. L'adulte ne doit pas intervenir dans cela. Sauf s'il y a une rixe ou un problème de violence. Donc cette situation informelle où les enfants sont entre eux, c'est important. Et, c'est important aussi à l'adolescence, à tout âge, parce qu'on grandit ensemble, et on grandit aussi […] Quand j'entends un parent me dire : "Pendant cette récréation, il faut que vous mettiez mon fils assis", je dis non. Parce que si je le mets comme cela, je lui retire une partie de sa formation. Cette formation que je ne maîtrise pas et qu'il faudrait analyser, il faudrait filmer tout cela, voir les relations, les liens qui se tissent entre eux. »

Dans cette école, la pédagogie émancipatrice consiste à laisser un espace à l'éducation informelle, éducation qui prend forme notamment dans les cours de récréation où l'enfant trouve sa place parmi ses pairs. D'ailleurs, la directrice de l'école de filles MRI insiste aussi sur la nécessité d'accorder des espaces où les enfants peuvent s'organiser des activités en marge de leurs enseignements pour développer leur autonomie, comme elle le précise en ces termes : « […] On peut certaines fois les conseiller en ce sens :" votre fille évolue très bien

dans tel domaine, il serait bien de l'orienter en ce sens". Mais parfois, on voit clairement que telle enfant peut être telle ou telle chose. On responsabilise nos élèves, c'est-à-dire on leur donne la possibilité de créer des comités de classe, d'élire une présidente qui s'occupe de l'organisation de la classe : il y en a pour le ménage, tous les jours, toutes les semaines ; elle met les noms au tableau pour le ménage. On fait en sorte que nos enfants participent aux activités de la classe. »

Les spécificités de cette institution ne se limitent pas à cet aspect, elles s'étendent, par exemple, à l'importance accordée aux élèves en situation de handicap. L'objectif du directeur du CAP est que tous les enfants s'épanouissent de la même façon quelle que soit leur santé et qu'ils puissent s'intégrer sans éprouver la moindre difficulté. Il défend sa pensée et nous expose deux cas qui ont marqué sa carrière : « Moi, j'ai reçu un pauvre gamin qui était à moitié informe, un bras qui est comme ça, il marchait crochu et tout morveux, lorsqu'il est arrivé au CAP. Il avait peur des autres. Et maintenant, je le vois dans la cour de récréation avec un grand sourire. Il évolue comme les autres. Il est heureux malgré son handicap et personne ne lui dit rien. Il s'est assimilé. Moi, je dis que j'ai gagné quelque chose […] Parce qu'il y a aussi une chose, Monsieur Monclair, c'est que l'enfant, en fait, n'a qu'une volonté, "être comme les autres » […] J'ai eu aussi une petite fille qui, elle aussi, est en situation de handicap. Elle a un bras déformé, une main crochue, etc. Mais, elle a fait une excellente scolarité au CAP. Elle y a fait toute sa scolarité et elle était toujours à la tête de sa classe. Après son bac, elle a obtenu une bourse d'études. Actuellement, elle poursuit ses études de droit à Bordeaux (en France). Donc, elle s'en sort très bien. »

Sur la question du handicap, le directeur du CAP part de l'idée que chaque enfant doit pouvoir évoluer dans une école qui sera en mesure de l'aider à développer ses potentialités pour que chacun puisse trouver sa place dans la société. En effet, il insiste sur ce point en nous disant qu' « une personne qui a un handicap physique essaie souvent de pallier ce handicap en étant le meilleur possible. C'est ainsi qu'une personne aveugle peut avoir une acuité auditive très importante : une personne sourde peut avoir une acuité visuelle très importante : elle compense. Les autres sens sont donc plus exacerbés […] Justement, je pense que l'école doit être un endroit de repère pour l'enfant. C'est-à-dire une espèce de "poto-mitan" pour l'enfant, l'axe central autour duquel il se construit, en dehors de cette précarité, et cela doit être quelque chose de solide, complètement apolitique aussi. C'est-à-dire que l'école

doit être un lieu préservé, "neutre " […] Il ne faut pas qu'il y ait de différences, parce qu'un enfant, pour grandir, a besoin d'être comme tout le monde. Il n'a pas besoin d'être différent. »

Cet entretien nous a permis de prendre conscience que le handicap est un problème majeur en Haïti, suite notamment au séisme du 12 janvier 2010 où le nombre d'enfants en situation de handicap a triplé. Les écoles qui acceptent de recevoir des élèves en situation de handicap sont peu nombreuses en raison d'un problème d'infrastructures inadaptées pour les accueillir. C'est, d'ailleurs, l'une des raisons pour lesquelles ce directeur d'établissement accorde une importance particulière à ces enfants, afin de leur offrir l'opportunité de réussir dans leurs études et de s'émanciper tout comme les autres.

Conclusion :

Dans la région de Jacmel, les chefs d'établissement scolaire perçoivent la pédagogie émancipatrice comme une voie prometteuse pour transformer l'éducation en Haïti. Selon eux, cette approche place l'enseignant dans un rôle d'accompagnateur, guidant l'élève vers l'éveil intellectuel, le développement personnel et la construction d'un esprit critique, dans un climat de confiance et d'écoute. L'élève est ainsi envisagé comme un citoyen en devenir, capable d'interagir consciemment avec son environnement. L'apprentissage du français, langue de la science et de l'administration en Haïti, est aussi considéré comme un levier d'émancipation et d'ouverture sur le monde francophone. Ces directeurs soulignent que la pédagogie émancipatrice ne se limite pas aux contenus scolaires traditionnels : elle s'exprime aussi à travers les activités extra-scolaires, qui favorisent la créativité et la découverte des talents individuels.

Toutefois, ils identifient plusieurs freins majeurs à sa mise en œuvre à l'échelle nationale. Le manque d'une politique éducative cohérente, l'hétérogénéité des manuels et des pratiques pédagogiques, les retards de paiement des enseignants et le désengagement de l'État en matière de soutien aux écoles sont autant d'obstacles qui entravent cette ambition. Face à ces défis, les chefs d'établissement de Jacmel appellent à une réforme profonde du système scolaire haïtien. Ils estiment qu'une telle transformation ne pourra réussir sans une implication active de l'État, notamment à travers la formation continue des enseignants, afin de les préparer à incarner pleinement les principes de la pédagogie émancipatrice. Pour eux, cette réforme est essentielle pour aligner l'école sur les réalités sociales du pays et offrir aux jeunes Haïtiens les moyens d'une véritable émancipation.

Chapitre 6 - Contributions et contraintes des enseignants dans l'adoption d'une approche pédagogique émancipatrice en Haïti

Introduction :

Dans le paysage éducatif haïtien, caractérisé par une forte centralisation et une organisation hiérarchique rigide, les enseignants évoluent dans un cadre normatif où leurs rôles sont largement définis par les directions d'établissement. Cette structuration vise à assurer une certaine homogénéité des apprentissages, mais elle tend également à restreindre l'autonomie pédagogique des acteurs de terrain. Malgré ces contraintes, certains enseignants, portés par une volonté de transformation sociale, s'engagent dans des pratiques alternatives qu'ils qualifient de « pédagogie émancipatrice ».

Inspirée des travaux de Paulo Freire, cette approche vise à replacer l'élève au cœur du processus éducatif, à valoriser son vécu et à développer sa pensée critique. Elle s'oppose aux méthodes transmissives traditionnelles en promouvant une pédagogie dialogique, participative et contextualisée. Comme le souligne Freire, « enseigner exige le respect de l'autonomie de l'élève »[172].

Dans le contexte spécifique de Jacmel, région du Sud-Est d'Haïti, cette dynamique prend une forme singulière. Les enseignants rencontrés dans le cadre de notre enquête expriment leur désir d'adopter des pratiques plus libératrices, tout en faisant face à des obstacles institutionnels, matériels et socioculturels qui freinent leur mise en œuvre. Cette tension entre aspirations pédagogiques et réalités du terrain constitue le cœur de notre réflexion.

Dès lors, une question centrale se pose : dans un système éducatif haïtien fondé sur des normes uniformes et une logique de contrôle vertical, quel est le potentiel réel d'intégration de la pédagogie émancipatrice telle qu'elle est portée par certains enseignants ? Comment ces derniers articulent-ils leurs convictions pédagogiques avec les exigences institutionnelles ? Et

[172] Freire, P. (1997). *Pour une pédagogie de l'autonomie*. Paris: Éditions Érès, p. 67.

quelles sont les contraintes concrètes qui entravent l'application de cette approche dans les écoles primaires de Jacmel ?

I. Les contributions des enseignants à une pédagogie émancipatrice

1.1. Les stratégies des enseignants de Jacmel en faveur d'une pédagogie émancipatrice

Les enseignants interrogés ont décrit une série de gestes professionnels qui traduisent une volonté d'accompagner les élèves dans leur développement personnel. Certains commencent leurs cours par des questions ouvertes sur le vécu des enfants, d'autres intègrent des récits locaux ou des proverbes créoles pour illustrer les notions enseignées. Ces pratiques rejoignent la pédagogie problématisante de Freire, qui valorise l'expérience comme point de départ de l'apprentissage. « Je demande aux enfants de raconter ce qu'ils ont vu sur le chemin de l'école. Ensuite, on en parle ensemble. » (Enseignante à Saint Dominique) Cette posture dialogique permet de créer un espace de parole où l'élève devient sujet de son apprentissage, en lien avec son environnement social et culturel.

Roger Cousinet, figure majeure de la pédagogie nouvelle, définit la « pédagogie traditionnelle » comme un processus où « l'enfance n'est qu'une préparation à l'âge adulte » et où l'enseignant exerce « une autorité sans partage » sur l'élève, cherchant à accélérer sa maturation « malgré les résistances naturelles de l'enfant[173] ». Cette vision, centrée sur la transmission verticale du savoir, laisse peu de place à l'initiative et à l'autonomie de l'apprenant.

Or, pour une majorité d'enseignants de Jacmel, dans le Sud-Est d'Haïti, la pédagogie émancipatrice repose au contraire sur un lien de proximité et de confiance entre l'enseignant et l'élève. Nikenson Jean, instituteur à l'École Presbytérale Saint-Dominique (EPSD) de Marigot, affirme que « le moteur principal d'un apprentissage émancipateur est l'interaction ». Selon lui, l'objectif central de ses cours est de « développer chez les élèves la capacité à dialoguer avec les autres pour construire leur personnalité ». Il précise : « Mes enseignements ont pour mission d'aider mes élèves à s'émanciper dans la mesure où, dans ma classe, c'est toujours ensemble que mes élèves cherchent à construire leurs savoirs. En effet, les élèves ont

[173] Roger Cousinet, (1950). Une méthode de travail libre par groupes. Paris : Presses Universitaires de France.

eux aussi leur savoir qu'ils doivent communiquer à d'autres et moi, je suis là avec eux pour les guider, les accompagner. Ils sont mieux intéressés quand ils sont acteurs de leur propre apprentissage[174]. »

Cette approche rejoint les principes de la pédagogie active, tels que défendus par Célestin Freinet, pour qui « on ne développe pas l'intelligence en la remplissant, mais en la faisant travailler[175] ». En plaçant l'élève au centre du processus d'apprentissage, l'enseignant devient un facilitateur plutôt qu'un détenteur exclusif du savoir. Les élèves de « Maître Nikenson » travaillent ainsi de manière collaborative, partagent leurs connaissances et participent activement à la construction de leurs apprentissages.

D'un point de vue argumentatif, cette méthode favorise non seulement la motivation et l'engagement des élèves, mais elle développe aussi des compétences transversales essentielles : esprit critique, coopération, autonomie et confiance en soi. Comme le souligne Paulo Freire, « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde[176] ». La pédagogie émancipatrice, telle que pratiquée à Jacmel, s'inscrit pleinement dans cette logique de co-construction du savoir, où l'enseignant et l'élève avancent côte à côte dans un processus d'apprentissage mutuel.

Cependant, Maître Nikenson précise que cette proximité doit être encadrée par des limites : « ma proximité avec mes élèves doit avoir une certaine limite parce que je suis quand même responsable de la classe, c'est moi qui ai l'autorité pour trancher en cas de conflit. Mais, je suis sévère quand il le faut. En revanche, je me garde de faire souffrir mes élèves au point qu'ils ne viennent plus me solliciter en cas de besoin. Mes élèves doivent être en confiance et ils ne doivent pas avoir peur de m'aborder. Voilà, pour moi le genre d'attitude qui explique la réussite de ma classe à chaque fin d'année ». En d'autres termes, il reconnaît que son rôle d'enseignant implique une certaine autorité, nécessaire pour résoudre les conflits et maintenir la discipline lorsque cela est requis. Toutefois, il évite toute posture excessive qui pourrait dissuader les élèves de rechercher son aide en cas de besoin. À ses yeux, établir un climat de confiance où les apprenants ne redoutent pas d'approcher leur professeur est crucial pour le succès de ses classes.

---

[174] Nikenson Jean, (2021). Entretien réalisé à l'École Presbytérale Saint-Dominique, Marigot, Haïti.
[175] Célestin Freinet, (1964). L'Éducation du travail. Paris : Éditions Maspero.
[176] Paulo Freire, (1980). Pédagogie des opprimés. Paris : Maspero.

Cette vision pragmatique est également partagée par les enseignants d'autres écoles, telles que l'École des filles semi-publique « Marie Reine Immaculée » (MRI), l'« École Nationale Frère Clément » (ENFC), et l' « École primaire du Centre Alcibiade Pommayrac » (CAP). Un instituteur de l'ENFC met en avant l'importance croissante d'une « pédagogie de groupe », c'est-à-dire une stratégie qui facilite la participation pleine et active des élèves à leur apprentissage. Pour cela, il affirme : « […], moi, j'applique une "pédagogie de groupe", c'est-à-dire, une stratégie qui consiste à susciter le dialogue, l'échange des élèves entre eux et entre eux et moi. Sincèrement, je peux vous dire que ça marche. Mes élèves reçoivent une formation intégrale. » En d'autres termes, les rapports hiérarchiques traditionnels doivent s'effacer au profit d'échanges ouverts et d'une communication fluide entre professeur et élèves. Selon lui, cette méthode favorise une prise de conscience des élèves envers les réalités sociales et leur permet de dépasser l'image autoritaire du maître classique.

Dominique Plonquet, enseignant au CAP, insiste quant à lui sur le « contexte d'apprentissage » comme facteur déterminant. Il souligne que pour créer un environnement propice à l'émancipation éducative, plusieurs conditions doivent être réunies : un cadre agréable, un climat d'échange entre enseignants et élèves, des ressources pédagogiques adaptées, ainsi qu'une alimentation adéquate pour les écoliers. Plonquet argumente que ce cadre optimal permet aux élèves non seulement d'acquérir des connaissances intellectuelles mais également de développer leurs compétences de communication dans un esprit serein et motivant. Il explique : « […] Ici au CAP, nous faisons tout pour rendre possible l'apprentissage de nos élèves, ils sont épanouis et ils apprennent bien. »

Hermon Masséna, de l' « École Nationale Charles Moravia » (ENCM), aborde la question sous un angle encore plus global. Pour lui, l'enseignement émancipateur doit viser une « émancipation intégrale » des élèves en prenant en compte tous les aspects de leur développement personnel et social. Il affirme : « Pour moi, l'enseignement émancipateur doit permettre à l'élève d'acquérir des connaissances sur tous les points de vue et qu'il puisse les diffuser plus tard avec l'option de dépasser le maître, c'est ce que j'apprends à mes élèves et, pour que ça soit possible, je crée une certaine proximité avec mes élèves. Ils n'ont pas peur d'échanger avec moi. » En d'autres termes, son objectif est de permettre à ses apprenants non seulement d'assimiler des savoirs mais aussi de les maîtriser au point de dépasser leur maître. Tout en prônant la proximité avec ses élèves comme moyen d'instaurer un dialogue

transparent, il veille à faciliter leur progression vers l'autonomie et la confiance en leurs propres capacités.

Marie Michèle Pradel, institutrice à l' « École Nationale Jacob Martin Henriquez » (ENJMH) de Jacmel, partage une approche similaire tout en mettant davantage l'accent sur le respect mutuel comme élément fondamental de la pédagogie émancipatrice : « moi, j'entraîne mes élèves non seulement à l'émancipation intellectuelle, mais j'insiste aussi sur le côté pratique de la formation, parce que pour moi, l'éducation, c'est un tout : intellectuel, physique, moral, voire spirituel. Moi, j'apprends à mes élèves, le respect, les aléas de la vie, etc., tout comme j'apprends à mes enfants à s'émanciper. » À ses yeux, un manque de respect conduit inévitablement à des conflits qui entravent le processus éducatif. Elle estime qu'accompagner les élèves vers leur propre émancipation intellectuelle passe nécessairement par une co-construction des savoirs et une relation faite d'écoute mutuelle.

Ainsi, ces différents instituteurs s'accordent sur le fait qu'il est nécessaire de créer un climat favorable aux dialogues entre l'élève et le maître pour promouvoir une pédagogie émancipatrice. D'ailleurs, cette communication reposerait, selon eux, sur une relation de confiance mutuelle indispensable à la transmission du savoir.

1.2. Une éducation émancipatrice prônant la créativité

Ce que l'on reproche souvent à l'enseignement traditionnel, c'est son "autoritarisme". Non seulement, c'est une "pédagogie d'autorité", mais aussi c'est une "pédagogie d'écrasement intellectuel" de l'élève, dans la mesure où l'enseignant traditionnel ne reconnait pas les facultés dont dispose l'élève à pouvoir forger sa propre personnalité. C'est une pédagogie abstraite qui, comme dit Paulo Freire, entraîne la passivité des élèves et ne les incite pas à percevoir le monde comme "un problème à résoudre" faisant perdre aux élèves toute capacité de réflexion, de décision. Ils subissent le monde en étant déconnectés des réalités.

Sœurette Dénisar de l'école des filles (MRI) opte, elle, pour une "pédagogie active", c'est-à-dire une pédagogie concrète qui met en valeur l'activité de l'enfant. Elle précise que l'enseignant doit faire bien attention pour ne pas "bloquer la créativité de l'enfant" pensant qu'il est dépourvu de savoir. Elle fait part de ses expériences en classe de préscolaire : « […], j'étais enseignante en préscolaire-deux. Un jour, lors d'un atelier de dessin avec mes élèves, je leur ai demandé de me colorier une banane. Certaines de mes élèves ont colorié des bananes

en jaune, d'autres en vert, sauf une qui m'a colorié une banane en noir. Je m'apprêtais à lui donner une autre feuille de dessin pour me la refaire soit en jaune ou en vert comme les autres petits camarades. Mais avant tout j'essaie de la questionner pour savoir : "pourquoi elle a préféré colorier sa banane en noir. C'est alors, qu'elle explique : " N'est-ce pas que lorsque la banane est pourrie, elle devient noire ?" J'ai été surprise par la réponse de l'enfant. »

Cet exemple révèle la façon dont les élèves peuvent percevoir le monde qui les entoure, comme pour le cas de la banane qui peut prendre différentes couleurs en fonction de son degré de maturation, comme a pu le souligner l'élève à sa maîtresse.

Ce type d'expérience a aussi été vécu par Nikenson Jean de l'EPSD de Marigot, qui explique qu' : « […], un jour, je donnais un devoir de français à mes élèves. Je leur ai demandé de me raconter une histoire... Un de mes élèves m'a rédigé un texte difficile à déchiffrer. Avec le directeur pédagogique, nous avons fait venir l'élève pour expliquer son texte. À notre grand étonnement, l'élève était capable de l'expliquer sans grande difficulté. Il avait juste un problème d'écriture ».

À travers ces exemples, nous comprenons que pour éduquer des enfants il faut être en mesure de s'introduire dans leur univers afin de mieux les comprendre. Pour ces enseignants, il est indispensable de prendre le temps d'écouter les élèves et de laisser libre cours à leur pensée afin de mieux cerner leur réalité. Pour ce faire, il serait nécessaire, selon eux, de former le corps enseignant à développer la communication entre l'élève et le maître, pour ne pas entraver l'épanouissement de l'enfant en portant atteinte à sa créativité. D'autant plus que cette dernière constitue, chez l'élève, une porte d'entrée menant vers l'émancipation de l'esprit.

Mais, selon certains instituteurs, l'enseignant traditionnel pense souvent que l'élève est un individu "sans consistance", "malléable", prêt à être façonné suivant l'orientation choisie par l'enseignant. Selon eux, ce type de pratique conduirait l'élève à singer le maître, sans qu'il ne puisse remettre en cause l'ordre établi. Or, il arrive parfois que l'élève se montre rebelle en défiant le maître. Et face à ce cas de figure, les instituteurs ayant une approche traditionnelle du problème se contentent de sanctionner l'élève sans faire l'effort de nouer un dialogue pour mieux comprendre son comportement.

1.3. Une pédagogie émancipatrice valorisant la communication

En dehors de ce type de comportement déviant, la majorité des enseignants que nous avons rencontrés insistaient sur le fait qu'il fallait avant tout promouvoir l'émancipation de l'élève, c'est-à-dire lui donner les moyens d'être libre de penser par lui-même, sans le contraindre à se conformer à un mode de pensée particulier. La communication semble être l'une des clés de la réussite, d'ailleurs, pour l'institutrice de l'école des filles MRI, l'école ne doit pas mener l'élève à « une mise sous tutelle », au contraire elle doit être émancipatrice, en permettant à tout un chacun de « vivre ensemble » en toute liberté tout en donnant à l'élève la possibilité de s'exprimer librement. Pour cela, l'élève est autorisé à prendre la parole en français ou en créole, en choisissant la langue où il se sent le plus à l'aise pour exprimer sa pensée. Elle stipule même que : « […] C'est un enseignement libre où l'enfant n'a pas froid aux yeux. Mes élèves sont libres de dire ce qu'elles pensent, tout en respectant, bien sûr, les règles et la discipline. Moi, en tant qu'enseignante, je mets l'enfant dans son assiette, c'est-à-dire, je fais en sorte que mes élèves se sentent bien lorsqu'elles sont en classe. Je fais beaucoup d'efforts en ce sens pour les aider à s'émanciper. »

Quant à l'instituteur à l'EPSD, il met plutôt l'accent sur la nécessité de préparer les cours la veille en français, et ce en dépit de l'emploi du temps imposé par le directeur de l'établissement qui informe les enseignants du travail qu'ils doivent accomplir quotidiennement. En effet, il précise que "ce qui se conçoit bien s'énonce clairement " et « […] la veille, je reprends ma leçon afin qu'elle soit claire. Nous travaillons de 7h à 14h, mais moi, je m'arrête à 13h30 pour réviser les leçons de demain durant 30 minutes avec les élèves, pour que les mots soient bien prononcés et que mes leçons sont sues ».

Cet instituteur accorde une grande importance à la langue française, car en Haïti, elle constitue, selon lui, un préalable pour accéder à des postes à responsabilité aussi bien au sein de l'administration publique que pour les grandes entreprises du pays. Il prône même une pédagogie de l'excellence, en affirmant : « […] Moi, je dis tout le temps à mes élèves que mon rêve c'est de les voir réussir un jour et que certains d'entre vous deviennent député, sénateur et même un président de la République. Mais pour que cela arrive, il faut bien apprendre vos leçons ; et ma fierté c'est de vous voir un jour réussir et que moi âgé, quand vous me voyez, vous puissiez m'honorer en me disant, "ce vieux-là, il fut mon professeur ». Il s'efforce donc de motiver ses élèves en leur faisant prendre conscience de l'importance d'une

bonne éducation, en prenant leurs études au sérieux tout en ne négligeant pas l'apprentissage des langues.

Quant à l'instituteur de l'ENFC, sa pédagogie se résume à faire travailler les élèves en groupe, notamment lors des séances de lecture expliquées. Il précise qu'il a souvent recours au dictionnaire pour leur apprendre à chercher des mots tout seul, afin qu'ils puissent les mémoriser. Il expose l'idée selon laquelle : « […], chaque enfant donne ses idées, je les écris toutes sur le tableau et après on les sélectionne en fonction des plus pertinentes. On corrige celles qui méritent d'être corrigées. On rédige une introduction avec bien sûr les idées de l'élève et ainsi de suite ».

Le but étant d'orienter l'enfant en insistant sur l'apprentissage du français et pour cela l'élève doit s'impliquer. L'enseignant stipule qu'il fait des efforts : « […], pour expliquer la différence entre un cercle et un disque avec les moyens du bord, pour tracer un cercle, on peut utiliser un clou et un bout de ficelle pour tracer la figure géométrique du cercle, et on trace le contour. Et, puis quel enfant ne sait pas jouer au cercle à partir d'une roue de bicyclette ? Le dedans du cercle est vide tandis que pour le disque, un CD par exemple, c'est une surface palpable, qu'on peut toucher. Le cercle, c'est la délimitation, ce sont les bornes du disque. Si on arrive à s'expliquer, à partir des exemples concrets, la différence entre un cercle et un disque, l'enfant doit pouvoir comprendre plus rapidement. Voilà ma méthode d'apprentissage, alors que ce qu'on vient de démontrer-là, ne se retrouve nulle part dans le manuel scolaire. Il revient à la créativité du professeur pour mieux se faire comprendre de ses élèves. Chacun sa technique d'enseignement. Ce qu'on vient de démontrer là, ne se retrouve pas textuellement dans le livre. Moi, ma technique est due à un besoin d'expliquer aux élèves, de me faire comprendre. »

Pour cet instituteur de l'EPSD, pour qu'il y ait une éducation émancipatrice, il faut que des conditions soient réunies, c'est-à-dire qu' « […], il faut que les salles de classe soient propres et spacieuses. Il faut que l'élève trouve un cadre qui lui permet d'évoluer en toute sécurité, qu'il y ait du matériel nécessaire à son apprentissage, qu'il existe une certaine proximité entre le professeur et l'élève, c'est-à-dire que l'élève doit se sentir en confiance, à l'aise, libre de parler, de poser des questions, de dire ce qu'il pense, d'exprimer ce qu'il ressent à l'intérieur de lui-même quand il a un malaise et surtout que l'élève peut manger à sa faim. L'enfant ne doit pas être accueilli dans un milieu qui le force à se dire pourquoi je suis ici. Pour moi tout ça fait partie de l'apprentissage, pour une éducation émancipatrice. Ici, à

l'EPSM, même si toutes les conditions ne sont pas réunies, mais je peux dire que beaucoup d'efforts ont été faits en ce sens et le directeur en fait davantage ».

Les propos tenus par ces différents instituteurs révèlent, chez eux, un profond engagement dans l'accomplissement de leur travail, qui se manifeste, entre autres, par la diversité des méthodes d'apprentissage, malgré leurs faibles ressources et ce dans le but de faire de leurs élèves des êtres libres et autonomes.

II. Les difficultés de mise en œuvre d'une pédagogie émancipatrice par le corps enseignant

2.1. Les obstacles institutionnels à l'adoption d'une pédagogie émancipatrice

L'ensemble des enseignants que nous avons rencontrés à Jacmel ont tous soulevé les difficultés rencontrées dans le cadre de leur métier d'enseignants en dépit de leur bonne volonté. Tous font allusion à une absence de politique éducative globale en Haïti. Donc, il n'y aurait pas une réelle volonté du gouvernement de soutenir une pédagogie émancipatrice auprès des élèves à Jacmel. Ils soulignent que les obstacles à l'adoption d'une pédagogie émancipatrice dans les écoles à Jacmel, sont de plusieurs ordres : matériel, moral, voire intellectuel.

Selon l'instituteur de l'école CAP, l'une des difficultés auxquels il est confronté renvoie à des problèmes d'ordre financier de la part des parents d'élève qui sont en situation de précarité économique. C'est selon cet enseignant "tout le pays qui en souffre" et il précise même que certains parents ont des dettes de plus d'un an, malgré la subvention dont bénéficie cette école. Il explique qu'il : « […] y a des parents ici au CAP, qui ont encore des dettes de l'année dernière. De temps en temps on leur fait un petit rappel, mais on essaie de comprendre leur situation, surtout lorsqu'on sait que ce n'est pas de leur volonté, il y a des parents qui font des "jobs" saisonniers très instables par exemple, petit boulot de rien du tout, juste pour payer la scolarité de leurs enfants, ils manifestent, malgré tout, la volonté d'aider leurs enfants, ceux-là on les encourage et, souvent ce sont les meilleurs élèves qui se retrouvent dans ce genre de situation. »

Ce professeur d'école explique que le CAP offre aux élèves des possibilités telles que la bibliothèque, des salles d'audiovisuelle, des sanitaires, etc. Les élèves reçoivent des livres en location, ont accès à la cantine, etc., tout est à prix réduit grâce aux subventions reçues de

l'Association franco-haïtienne pour l'Éducation et la Culture (AFHEC). Mais, malgré tout, certains parents ne peuvent même pas payer la somme résiduelle qui leur est demandée.

Selon Sœurette Dénisar, contrairement aux écoles publiques, à MRI, il ne semble pas y avoir de problème d'infrastructure et l'environnement est perçu comme " propre et bien aéré ". Cet établissement est donc très bien préparé pour l'apprentissage des filles, cependant, c'est grâce aux frais supplémentaires demandés aux parents : « […], nous avons des salles très spacieuses, pas trop d'élèves "moi, j'enseigne en 2e année, ma classe a 26 élèves, c'est gérable. Nous sommes bien équipés en matériels parce que c'est avec l'argent versé par les parents qu'on achète des matériels nous servant pour travailler ».

Selon tous les professeurs d'école, ce serait une fierté de voir tous leurs élèves réussir et qu'ils ne travaillent pas pour rien. Mais, les conditions pour un bon apprentissage surtout dans les écoles publiques ne sont pas réunies. Les enseignants rejettent la responsabilité sur l'État qui, selon eux, ne respecte pas toujours ses engagements vis-à-vis d'eux, par exemple, cela concerne les matériels scolaires, dans les écoles publiques, c'est l'État qui prend tout en charge, mais il ne le fait pas toujours, parce que, selon eux, ces enfants sont scolarisés gratuitement, on ne leur donne que peu de matériels.

Certains mentionnent d'autres obstacles à l'efficacité du travail des enseignants, notamment à travers le problème de l'insécurité politique. En Haïti, on vit toujours dans le stress explique Sœurette Denisar, de MRI : « […] Tout le monde aimerait rester dans son pays, mais en Haïti, l'État n'assume pas sa responsabilité pour sécuriser le peuple. Que voulez-vous qu'on fasse. Moi, j'ai mon fils qui étudie à Port-au-Prince, même quand j'enseigne ici, à cause de l'insécurité, je ne suis jamais en paix, je m'inquiète pour sa vie. On ne sait jamais quel genre de nouvelle on va recevoir. Si je trouve quelque part où l'enfant serait plus en sécurité, je le fais partir juste pour que je sois en paix ».

Monsieur Hermon Masséna de l'ENCM « […], moi, j'apprends à mes élèves à devenir des adultes responsables. Ils doivent se libérer de la tutelle des "nantis", des "démagogues". Ils doivent prendre conscience que le devenir de la nation est entre leurs mains et qu'ils sont appelés à s'unir en vue de bâtir un nouvel Haïti ».

Ces différents regards sur les défaillances économiques, politiques de l'État et des familles constituent selon ces instituteurs des freins à l'adoption d'une réelle pédagogie

émancipatrice. Et selon ces enseignants, l'instabilité économique des établissements scolaires fragilise toutes formes d'initiative favorable à l'adoption d'une pédagogie émancipatrice.

2.1.1. Les obstacles matériels à l'adoption d'une pédagogie émancipatrice

Certains enseignants ont abordé la question de la méthode traditionnelle d'apprentissage, celle qui consiste, selon eux, à imposer aux élèves "d'apprendre par cœur " les cours. Cette méthode est encore en application dans certaines écoles en Haïti. Maître Masséna de l'ENCM évoque lui, quelques souvenirs de son enfance : « […] Moi, quand j'étais à l'école primaire chez les Frères de l'Instruction chrétienne, nous étions près d'une quarantaine dans une classe. C'était comme ça. Il fallait tout apprendre par cœur. Quand je dis par cœur, il s'agit des chapitres d'histoire en entier. Qui ne connaissait pas, « La bataille de la Vega réal » ? Il fallait tout réciter par cœur. On apprenait ainsi à mémoriser l'orthographe des mots […] Mais, à partir de ce système traditionnel, nous avons formé de grands hommes qui, actuellement, sont en France, aux États-Unis, au Canada, un peu partout dans le monde et ils brillent par leur capacité intellectuelle. Ils parlent très bien le français, ils ne cessent d'étonner le monde partout où ils passent. Mais, de nos jours, les élèves ne lisent plus. Les nouveaux manuels d'histoire, par exemple, sont faits de question-réponses que l'élève doit choisir, comment voulez-vous qu'ils apprennent ?»

Sœurette Denisar de l'école des filles MRI, quant à elle, pense au contraire que la méthode traditionnelle a fait beaucoup de tort aux enfants. Cette manière d'enseigner n'aide pas l'élève à s'émanciper réellement. Selon elle, lorsqu'on fait répéter les élèves sans qu'ils ne comprennent, ce n'est que du temps perdu. Elle explique : « […], comment comprendre qu'après 13 ans d'études primaires et secondaires, un élève n'arrive toujours pas à rédiger une bonne phrase simple sans qu'il y ait de fautes, que l'élève n'est pas capable de s'exprimer correctement en français or, tout se fait en français et, lorsqu'il passe son bac, l'élève est obligé de plagier pour rédiger une dissertation. Le système traditionnel ne prépare pas vraiment l'élève à affronter l'avenir. »

Monsieur Jérôme Fortun, d'ENFC, propose de remplacer l'apprentissage traditionnel qui consiste à demander aux élèves de tout réciter par cœur par d'autres méthodes plus efficaces. Il explique : « […] Il faut qu'on arrive à utiliser d'autres méthodes d'apprentissage modernes telles que la vidéographie, cinématographie, etc. À l'aide d'un film par exemple, l'élève capte mieux et plus vite. Puis, on évalue l'élève en fonction de sa compréhension et

non en fonction de la quantité des choses qu'il retient dans sa tête. Il faut qu'on utilise l'internet et tant d'autres outils pédagogiques plus performants, etc.» Les enseignants abordent aussi le problème de l'inégalité en ce qui concerne les matériels didactiques indispensables pour travailler en classe.

Une institutrice de l'école publique Jacob Martin Henriquez (ENJMH) de Jacmel, Marie Michèle Pradel, souligne ce problème lié au manque de matériels didactiques dans son établissement. C'est-à-dire, la structure du milieu ne répond plus aux attentes et aux besoins de ses élèves. Les écoles ne sont pas aux normes, les enseignants ne sont pas équipés du minimum nécessaire pour travailler avec leurs élèves. Dans une telle situation, on ne peut pas envisager une éducation émancipatrice explique-t-elle : « […] Moi, j'enseigne les sciences sociales, il n'y a pas de carte géographique, il n'y a pas de mappemonde, etc., il n'y a rien de pratique qui facilite la compréhension de la leçon, ce qui rend mon cours trop théorique. Donc, ce n'est pas normal de faire un cours de sciences sociales uniquement avec des notes de cours sans autres matériels. Là, je peux dire que c'est la faute de l'établissement ».

L'un des instituteurs de l'EPSD de Marigot, souligne quant à lui cet aspect de la précarité lié à l'insuffisance d'ouvrages nécessaires à l'apprentissage. Il affirme qu'il arrive souvent que certains de ses élèves viennent en classe sans leurs manuels ou autres fournitures scolaires tels que cahiers, crayons, etc., en effet, explique-t-il, « […], Ici, à l'EPSD, on ne fournit pas ce genre de matériels aux élèves, ce sont les parents qui doivent les leur procurer. Mais, comment peut-on attendre du résultat lorsqu'on se confronte assez souvent à ce genre de difficulté ? On a beau punir les élèves, mais en réalité ils n'y sont pour rien. Moi, je ne les punis pas. Si un élève n'a pas son ouvrage, je fais en sorte qu'il suive avec quelqu'un d'autre. Mais je vous assure que c'est dur de travailler dans des conditions pareilles. »

Il semble que le choix des outils pédagogiques et les faibles marges de manœuvre des enseignants limitent leur capacité à mettre en œuvre une pédagogie pleinement émancipatrice pour leurs élèves. Ils s'efforcent malgré tout d'accompagner au mieux leurs élèves pour qu'ils puissent développer un sens critique du monde qui les entoure.

2.1.2. Les obstacles sociaux à l'adoption d'une pédagogie émancipatrice

Les enseignants soulignent qu'un certain nombre d'instituteurs ne sont pas impliqués dans leurs enseignements en raison de problèmes liés à des retards de versement du salaire.

Selon eux, il faut résoudre ce problème en amont, car cela est dû à un manque de volonté de la part de l'État de rémunérer à temps les enseignants publics et cela les démotive, comme l'explique monsieur l'instituteur de ENFC. Donc, c'est un obstacle à l'émancipation et à la réussite des élèves. La politique éducative mise en place par les dirigeants, n'encourage pas les enseignants à œuvrer pour l'émancipation des élèves. Il explique : « […], la manière dont ils traitent les enseignants prouvent qu'ils veulent que nous formions des élèves "zombis" et non des futurs citoyens capables de réfléchir pour sortir le pays de l'impasse, mais eux aussi pour qu'ils soient eux-mêmes autonomes […], moi, j'aimerais voir réussir mes élèves, qu'ils deviennent des médecins, des ingénieurs, des agronomes, etc., quand je serai en retraite. Mais, quand on garde le salaire d'un enseignant durant 6 mois, certaines fois jusqu'à 2 ans, c'est difficile, or ce métier exigence qu'on soit toujours propre, bien vêtu, etc., qu'est-ce qu'on peut faire vraiment ? Ça c'est un problème à résoudre. Donc le problème vient de la tête. Il faut investir dans l'humain si l'on veut avoir du résultat ».

Ce professeur d'école souligne également le problème du mal-être des enseignants car ce métier vit une crise de compétence et d'adaptation. Les instituteurs ont du mal à définir collectivement le projet qu'ils doivent porter. Chaque gouvernement vient avec sa réforme, il n'y a jamais eu de continuité. Par conséquent, ces réformes n'ont jamais abouti et ne donnent aucun résultat. Quand on commence une formation et qu'on s'arrête brusquement sans qu'il y ait suffisamment de temps pour l'évaluer, cela ne vaut pas la peine, explique-t-il : « […], moi, c'est grâce à la Fondation-Digicel, qui nous offre des formations, avec mes efforts personnels, mais ça ne serait que l'État haïtien, je serais resté dans la médiocrité. On veut qu'on soit médiocre, parce qu'ils ne veulent pas dépenser pour émanciper le peuple, les élèves. Or, il y a de l'argent disponible pour le faire. »

Selon l'institutrice de l'école des filles, MRI, l'école publique ou privée doit faire de l'éducation une priorité et un service qu'on rend à la nation. Mais les obstacles à l'émancipation des élèves viennent souvent de l'État qui n'est pas fidèle à ses engagements en ne veillant pas à assurer la sécurité financière de son corps enseignant.

Mais, le manque d'implication ne concerne pas seulement les enseignants, il s'étend aussi aux parents d'élèves qui, pour certains, n'accordent pas l'attention nécessaire à la réussite scolaire de leurs enfants. Certains enseignants pensent que l'obstacle à l'émancipation des élèves vient souvent du manque de collaboration de certains parents. L'institutrice du ENJMH, précise que des difficultés surviennent à chaque période de Fêtes populaires telles

que le Carnaval : « […], Les enfants sont souvent perturbés par les préparatifs, les rues, les quartiers, même la maison sont souvent bruyants. Lorsque les parents n'assument pas leur responsabilité vis-à-vis de leurs enfants et laissent tout sur la seule responsabilité de nous les enseignants, cela ne peut pas marcher. L'école ne peut pas tout faire sans l'apport des parents ». Elle va même plus loin et affirme qu'« […] À l'époque du carnaval, les élèves méritent beaucoup plus d'attention de la part de leurs parents. Ils ont du mal à se concentrer pour rédiger leurs devoirs à la maison. C'est aux parents de les aider or, certains ne font même pas attention à ce que font leurs enfants. On ne sait pas comment résoudre ce problème ».

Même l'instituteur d'ENCM semble aussi confronté à ce genre de difficultés liées à la démission des parents vis-à-vis de la réussite scolaire de leurs enfants. Certains parents laissent cette responsabilité à la seule charge des enseignants, ils ne collaborent pas assez. « […], Moi, je dis que l'école est ma deuxième maison, mais la formation de l'école doit continuer à la maison. Beaucoup ne s'intéressent même pas à ce font leurs enfants, ils ne les encouragent pas à rédiger leurs devoirs de maison. Autrement ce serait de se payer des leçons particulières, ils ne le peuvent pas ».

Ainsi, une des difficultés rencontrées par les enseignants résulte de la démission de certains parents qui ne se soucient pas du parcours scolaire de leurs enfants. Mais, il arrive aussi parfois que les enseignants se plaignent de la recrudescence du mauvais comportement des élèves. L'institutrice de l'ENJMH nous a informés que les élèves de sa classe savent utiliser des astuces pour perturber ses cours. Il y en a qui vont jusqu'à vouloir l'intimider, parce qu'ils ne veulent pas travailler, mais, quand cela arrive, elle n'hésite pas à prendre des mesures. Elle explique « […] On est quand même responsable de la classe, quand cela arrive, on s'impose. Lorsqu'il s'agit de faire son devoir, il n'y a pas à se justifier à chaque fois, sinon on n'avance pas. Et, puisque, c'est le même programme pour les écoles privées et publiques, ils auront tous les mêmes examens officiels. Donc, on essaie de les convaincre pour éviter le pire […], dans ma classe, j'encourage mes élèves à faire des recherches. Il faut que mes élèves apprennent à faire des recherches comme moi je l'ai appris quand j'étais de leur âge. Il faut que mes élèves sachent se situer sur une carte géographique. Mais, je peux vous dire sincèrement qu'il y a beaucoup de résistances […] Moi, j'ai un parent qui vient tous les après-midis recopier la leçon de sa fille. Je trouve cela intolérable pour une fille de 7 ans. Elle est capable de le faire, mais elle est paresseuse. Mais si l'élève n'est pas motivée pour étudier, il n'avance pas et « qui n'avance pas recule. Je me demande pourquoi nos élèves perdent de

plus en plus le goût d'apprendre. C'est un vrai handicap à l'émancipation des élèves dans les écoles publiques ».

Ce problème de démotivation des élèves a été soulevé aussi par monsieur Hermon Masséna, professeur d'école à l'ENCM. Selon lui, certains de ses élèves viennent à l'école juste pour écouter, puis ils retournent chez eux. On a beau demander à l'élève de poser des questions, ils résistent. Il explique : « […] J'ai eu une classe très dynamique, à laquelle a appartenu un élève qui est devenu député de la première circonscription de Jacmel. Lui il a réussi (…) mais autrefois, dans ma classe quel élève aurait osé parler pendant que je dispensais mon cours ? De nos jours tel n'est pas le cas. Les élèves parlent et on ne doit pas les fouetter. Jadis, enseigner était plus facile. La constatation que je fais, c'est l'éducation traditionnelle qui est soi-disant périmée par rapport à la nouvelle, la meilleure, mais cette dernière ne me le prouve pas toujours. Tant de grands hommes y étaient formés. »

Ces témoignages révèlent qu'une pédagogie émancipatrice ne peut être efficace face à des élèves démotivés par l'école et qui n'éprouvent aucune envie d'apprendre. Cela démontre par-là que de nombreux facteurs peuvent altérer l'efficacité d'une pédagogie émancipatrice, dont notamment le manque d'implication de l'enseignant, des parents, mais aussi des élèves. Ces différents paramètres soulevés par les enseignants permettent de comprendre à quel point il est difficile de mettre en œuvre une pédagogie émancipatrice chez les élèves du primaire en Haïti.

Il apparaît clairement que, selon les instituteurs que nous avons interrogés, la mise en œuvre d'une pédagogie émancipatrice repose avant tout sur l'établissement d'une relation de confiance mutuelle et d'une véritable proximité entre l'enseignant et l'élève. Cet objectif nécessite, en salle de classe, de favoriser un climat de communication active et d'échanges constructifs avec les élèves, tout en prenant soin de s'affranchir des rapports strictement hiérarchiques. En effet, cela implique pour l'enseignant de dépasser une approche purement autoritaire ou verticale afin de créer un espace où les élèves peuvent librement s'exprimer. Cette démarche, selon nos interlocuteurs, devrait également conduire à encourager chez l'apprenant le développement d'une conscience critique vis-à-vis des réalités complexes qui l'entourent, lui permettant ainsi de poser un regard plus éclairé sur le monde.

Cependant, cette ambition, bien qu'essentielle, exige certaines conditions à réunir pour espérer un réel impact. Parmi ces conditions, ils ont notamment cité l'importance d'un

environnement sain et motivant, qui favorise un dialogue ouvert et constant entre l'enseignant et ses élèves. En complément, il est essentiel de mettre à leur disposition des outils pédagogiques modernes, incluant des supports numériques et technologiques adaptés aux nouvelles exigences éducatives. Ce cadre idéal est malheureusement éprouvé par de nombreuses contraintes qui viennent entraver la pleine adoption de cette approche pédagogique.

Parmi les difficultés soulevées par les instituteurs interviewés, les barrières institutionnelles revêtent une importance capitale. En effet, l'un des obstacles majeurs évoqués réside dans le manque d'engagement de l'État haïtien à soutenir activement la promotion d'une pédagogie réellement émancipatrice dans les établissements scolaires. Il semblerait, selon les témoignages recueillis, que le gouvernement ait souvent failli à ses responsabilités, notamment par le non-respect de ses obligations financières envers le secteur éducatif. Les retards dans le versement des salaires des instituteurs génèrent fréquemment une démotivation profonde chez ces derniers. À cet état de fait se greffent des carences matérielles. De nombreux établissements scolaires, faute de moyens suffisants, continuent d'utiliser des méthodes pédagogiques vieillissantes et inadaptées aux principes d'une pédagogie émancipatrice.

À ces problématiques structurelles viennent s'ajouter d'autres facteurs pouvant limiter la portée de cette approche pédagogique. Le manque d'implication des différents acteurs concernés, qu'il s'agisse des enseignants eux-mêmes, des parents ou même parfois des élèves, représente un défi supplémentaire à surmonter. Ces diverses entraves mises en lumière par les instituteurs interviewés à Jacmel traduisent à quel point il est complexe de retirer pleinement les bénéfices d'une pédagogie émancipatrice dans le contexte du primaire en Haïti. Ces constats appellent à une réflexion approfondie et à une mobilisation concertée afin de donner aux élèves haïtiens les outils nécessaires pour devenir des individus critiques et épanouis dans une société en constante transformation.

Cependant, l'éducation haïtienne est confrontée à des défis majeurs : inégalités sociales, exclusion linguistique, pauvreté structurelle et héritage colonial. Dans ce contexte, la pensée de Paulo Freire, éducateur brésilien et théoricien de la pédagogie critique, offre une voie de transformation profonde. Sa pédagogie émancipatrice, fondée sur la conscientisation, le dialogue et la libération, peut inspirer une rupture nécessaire avec les modèles éducatifs traditionnels en Haïti.

La mise en œuvre d'une pédagogie émancipatrice dans le contexte haïtien, telle que décrite par les instituteurs interrogés à Jacmel, repose sur des principes fondamentaux : la confiance mutuelle, la proximité relationnelle, et l'instauration d'un espace dialogique libéré des rapports hiérarchiques traditionnels. Cette approche vise à éveiller chez l'élève une conscience critique, condition essentielle à son émancipation intellectuelle et sociale. Toutefois, cette ambition se heurte à des obstacles structurels majeurs : désengagement étatique, précarité matérielle, démotivation des enseignants, et faible implication des acteurs éducatifs.

Ces constats, bien qu'inquiétants, ne doivent pas être perçus comme des fatalités. Ils révèlent plutôt la nécessité d'une refondation pédagogique adaptée aux réalités haïtiennes. Si la pensée de Paulo Freire constitue une source d'inspiration précieuse, (notamment par sa valorisation du dialogue, de la conscientisation et de la praxis), elle ne saurait être transposée mécaniquement dans le contexte haïtien sans une relecture critique.

Comme le souligne Catherine Walsh (2009), « la pédagogie décoloniale ne peut être universelle ; elle doit émerger des luttes, des mémoires et des savoirs situés[177] ». Dans cette perspective, la deuxième partie de la thèse s'attachera à interroger les limites de l'héritage latino-américain de Freire, en vue d'élaborer une pédagogie émancipatrice spécifiquement haïtienne, c'est-à-dire mieux enracinée dans les dynamiques culturelles, linguistiques et historiques propres à Haïti.

Conclusion :

Les enseignants de Jacmel apparaissent comme des acteurs engagés dans la promotion d'une pédagogie émancipatrice, malgré un contexte institutionnel et matériel souvent défavorable. Leur contribution se manifeste par une volonté affirmée de créer un climat éducatif fondé sur la confiance, le dialogue et la reconnaissance de la parole de l'élève. En rompant avec les rapports hiérarchiques traditionnels, ils cherchent à instaurer une relation pédagogique plus égalitaire, propice à l'éveil de la conscience critique et à l'autonomisation des apprenants.

---

[177] Catherine Walsh, (2009). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad*. Quito : Universidad Andina Simón Bolívar.

Cependant, ces initiatives se heurtent à des contraintes structurelles importantes. Les enseignants dénoncent notamment le manque de soutien de l'État, les retards dans le paiement des salaires, l'insuffisance de ressources pédagogiques adaptées, ainsi que la persistance de méthodes d'enseignement dépassées. À ces obstacles institutionnels s'ajoute une faible mobilisation de certains acteurs clés du système éducatif, (enseignants eux-mêmes, parents et élèves), qui limite la portée de cette démarche.

Ces témoignages soulignent que, bien que les enseignants soient porteurs d'une dynamique de changement, leur capacité à instaurer une pédagogie émancipatrice reste entravée par des conditions sociales et structurelles complexes. Cela pose un enjeu majeur : repenser les politiques éducatives en Haïti afin de permettre aux enseignants de jouer pleinement leur rôle de vecteurs d'une transformation pédagogique durable, adaptée aux réalités du pays et centrée sur l'émancipation des élèves.

Chapitre 7 – Les réceptions et réinventions de la pédagogie freirienne en Amérique latine, avec un accent particulier sur le contexte haïtien

Introduction :

La pédagogie de Paulo Freire, fondée sur les principes de conscientisation, de dialogue et de transitivité, a profondément influencé les mouvements d'éducation populaire à travers l'Amérique latine. Conçue comme une réponse aux oppressions sociales, elle vise à transformer les rapports de pouvoir en plaçant l'apprenant au cœur du processus éducatif, en tant que sujet actif de son propre savoir. Dans plusieurs pays du continent, cette approche a été réappropriée et adaptée aux réalités locales, parfois ritualisée, mais toujours en tension avec les contextes sociaux et politiques spécifiques. Mais en Haïti, la réception de la pédagogie freirienne s'inscrit dans un cadre singulier, marqué par une instabilité chronique, une précarité structurelle et une crise éducative persistante. Si les principes de Freire ont inspiré diverses initiatives d'éducation populaire, leur mise en œuvre dans le champ éducatif haïtien soulève des interrogations profondes. Car, la fragmentation institutionnelle, la prédominance de l'économie informelle et une mémoire historique de résistance rendent difficile cette transposition directe des modèles latino-américains en Haïti.

Dans ce contexte, une problématique centrale se pose : la pédagogie de Freire peut-elle être appliquée sans rupture dans le système éducatif haïtien, ou nécessite-t-elle une réinvention à partir des spécificités locales ? Autrement dit, le processus de conscientisation freirienne, (conçu comme un passage de la conscience magique à la conscience critique), est-il opérant dans une société où l'urgence, le bricolage et la survie redéfinissent les conditions mêmes de l'apprentissage ?

Ce chapitre propose d'analyser les formes de réception et de réinvention de la pédagogie freirienne en Amérique latine, mettant particulièrement l'accent sur le cas d'Haïti. Il s'agira d'examiner comment les acteurs éducatifs locaux s'approprient, transforment ou contestent cette pédagogie, et de déterminer si ces pratiques impliquent une rupture épistémologique ou une continuité critique avec les fondements de Freire.

I. Réception et transposition de la pédagogie freirienne en Amérique latine

1.1. L'impact de Freire sur les mouvements d'éducation populaire latino-américain

La pédagogie critique de Paulo Freire, fondée sur la conscientisation, le dialogue et la praxis, a profondément marqué les théories de l'éducation contemporaine. Conçue dans le contexte des luttes populaires brésiliennes des années 1960, elle s'oppose à la « culture du silence » et à l'éducation « bancaire », où l'élève est réduit à un simple réceptacle de savoirs. Freire propose au contraire une pédagogie dialogique, horizontale, où l'acte éducatif devient un acte politique visant l'émancipation collective (Lima & Dias, 2018, p. 88)[178].

À Recife, Freire initie une campagne d'alphabétisation pour adultes reposant sur un modèle dialogique qui rejette la verticalité des relations éducatives. Pour lui, le dialogue est une action empreinte d'amour et de confiance, permettant à l'apprenant de devenir acteur de son développement intellectuel et social. Pendant son exil au Chili (1964-1969), il collabore avec l'ICIRA dans le cadre de la réforme agraire, démontrant que l'alphabétisation, loin d'être une simple acquisition technique, constitue un outil de transformation sociale en associant savoirs pratiques et action collective.

De retour au Brésil, la pédagogie freirienne inspire durablement les mouvements d'éducation populaire. Le Mouvement des Sans Terre (MST) en constitue un exemple emblématique : il mobilise les principes freiriens pour permettre aux populations rurales de se positionner comme actrices centrales du changement social (Tiepolo, 2015, p. 104)[179].

En 1980, le Nicaragua adopte les principes de Freire dans sa campagne nationale d'alphabétisation menée par le gouvernement sandiniste. Près de 100 000 volontaires sont mobilisés dans les zones rurales marginalisées, entraînant une réduction spectaculaire du taux d'analphabétisme, divisé par deux en quelques mois. Au-delà des résultats statistiques, cette initiative favorise une montée en puissance des consciences politiques. Peter McLaren y voit une véritable « praxis transformatrice » (McLaren, 1999, p. 56), tandis que Soraya El Achkar

---

[178] Lima, L. C., & Dias, A. (2018). Paulo Freire: Educação e transformação social. São Paulo: Cortez, p. 88.
[179] Tiepolo, É. V. (2015). *Educação popular e movimentos sociais no Brasil*. Curitiba : CRV, p. 104.

évoque une « politisation populaire » érigeant l'éducation en vecteur d'émancipation collective (El Achkar, 2012, p. 119).

En Bolivie, la reconnaissance constitutionnelle de 36 peuples autochtones en 2009 ouvre la voie à une éducation interculturelle bilingue inspirée de Freire. Cette approche ne se limite pas à la traduction linguistique : elle valorise les savoirs locaux et les cosmovisions autochtones, redéfinissant les relations éducatives et promouvant une justice sociale durable (Scocuglia & Régnier, 2010). Inês Barbosa de Oliveira souligne que cette pédagogie respecte les différences tout en abolissant les inégalités persistantes (Oliveira, 2012). L'œuvre freirienne illustre ainsi ce que Boaventura de Sousa Santos appelle les « épistémologies du Sud », c'est-à-dire la reconnaissance des savoirs invisibilisés comme moteurs légitimes de transformation sociale (Santos, 2010).

Ces expériences latino-américaines montrent la plasticité de la pensée freirienne, capable de s'adapter à des contextes variés, mais aussi ses limites lorsqu'elle est transposée sans prise en compte des spécificités locales. Cependant, en Haïti, où l'éducation est traversée par une pauvreté structurelle, une instabilité politique chronique et une marginalisation linguistique, la réception de Freire appelle une relecture critique. Le concept de « transit », (entendu comme passage, déplacement et transformation), permet d'interroger la pertinence de cette pédagogie dans un pays où l'instabilité et la fragmentation structurent le vécu éducatif.

La question centrale devient alors : comment dépasser Freire pour penser une pédagogie haïtienne véritablement émancipatrice, ancrée dans les savoirs locaux, les langues vernaculaires et les luttes populaires ?

2.1.3. Les premières campagnes d'alphabétisation d'avant Freire : symbolisme et modernité de façade en Haïti

L'interrogation sur la possibilité de dépasser Paulo Freire pour penser une pédagogie haïtienne véritablement émancipatrice invite à revisiter l'histoire éducative du pays. Si la pédagogie freirienne, fondée sur la conscientisation, le dialogue et la praxis, a inspiré de nombreux mouvements d'éducation populaire en Amérique latine, son application en Haïti s'est heurtée à des obstacles structurels et politiques. Car l'histoire du système éducatif haïtien

révèle, une instrumentalisation récurrente de l'école, davantage tournée vers la légitimation du pouvoir que vers l'émancipation des masses.

Dès 1944, sous la présidence d'Élie Lescot, l'alphabétisation est promue comme un signe de modernité dans un contexte international marqué par la Seconde Guerre mondiale. Toutefois, cette initiative visait surtout à projeter une image de progrès sans s'attaquer aux causes profondes de l'exclusion éducative. La campagne de 1949, organisée pour le centenaire de l'indépendance, s'inscrivait dans la même logique : davantage symbolique que réformatrice, elle cherchait à renforcer le prestige national plutôt qu'à transformer les conditions d'accès au savoir.

Dans les années 1920, le « noirisme » émerge comme une idéologie valorisant l'héritage africain et contestant la domination des élites mulâtres. Jean Price-Mars, dans Ainsi parla l'oncle (1928), plaide pour une réhabilitation de la culture populaire haïtienne et dénonce l'aliénation culturelle imposée par les élites occidentalisées : « Nous avons été les dupes d'une culture qui nous a appris à mépriser ce que nous sommes[180] » (Price-Mars, 1928, p. 45). Cette pensée, tournée vers la reconnaissance des savoirs locaux et des traditions, aurait pu constituer un terreau fertile pour une pédagogie critique proche de celle de Freire.

Cependant, sous François Duvalier, le noirisme est détourné de sa vocation initiale pour devenir une idéologie d'État. Frantz Voltaire souligne que Duvalier en fit « une instrumentalisation du ressentiment historique des masses noires à des fins de légitimation dictatoriale[181] » (Voltaire, 1988, p. 132). Loin de promouvoir une éducation libératrice, le régime transforma l'école en outil de propagande, réécrivant l'histoire nationale et criminalisant toute dissidence intellectuelle.

Michel-Rolph Trouillot, dans Les racines historiques de l'État duvaliérien (1986), démontre que cette manipulation du savoir visait à « neutraliser les élites intellectuelles et à maintenir les masses dans un état d'ignorance systématiquement organisé[182] » (Trouillot, 1986, p. 74). L'analphabétisme, loin d'être combattu, fut instrumentalisé pour affaiblir la

---

[180] Price-Mars, J. (1928). *Ainsi parla l'oncle.* Port-au-Prince : Imprimerie de l'État, p. 45
[181] Voltaire, F. (1988). Pouvoir noir en Haïti. L'explosion de 1946. Montréal : CIDIHCA, p. 132
[182] Trouillot, M.-R. (1986). Les racines historiques de l'État duvaliérien. Port-au-Prince : Éditions Deschamps, p. 74

conscience politique et renforcer la dépendance au chef de l'État. L'école, au lieu de favoriser l'éveil critique, devint un instrument de soumission systémique.

La répression ne se limitait pas au champ éducatif. Les Tontons Macoutes, milice paramilitaire créée en 1959, contrôlaient les quartiers, les institutions et les médias, imposant un climat de peur par la violence, la censure et la propagande. Yvens Rumbold rappelle que « la dictature duvaliérienne n'a pas seulement attenté physiquement à des vies humaines, elle s'est également acharnée à éradiquer les idées et les pensées novatrices[183] » (Rumbold, 2002, p. 91).

Ce contexte historique explique pourquoi la pédagogie freirienne, centrée sur la conscientisation et le dialogue, n'a pu trouver en Haïti un terrain favorable. Là où Freire voyait dans l'éducation un levier de transformation sociale, l'État haïtien a systématiquement utilisé l'école comme instrument de contrôle. Dépasser Freire, dans ce cadre, signifie non seulement adapter ses principes aux réalités locales, mais aussi rompre avec l'héritage autoritaire qui a façonné l'éducation haïtienne.

Une pédagogie haïtienne émancipatrice devrait s'ancrer dans les savoirs populaires, reconnaître la valeur des langues vernaculaires, et s'appuyer sur les luttes communautaires. Elle doit prolonger l'intuition de Price-Mars sur la réhabilitation culturelle, tout en intégrant la praxis freirienne, mais débarrassée de toute instrumentalisation politique. C'est à cette condition qu'elle pourra répondre aux aspirations collectives du peuple haïtien et ouvrir la voie à une véritable éducation libératrice.

2.1.4. Réception de la pédagogie freirienne en Haïti

La violence exercée par les Tontons Macoutes sous les régimes de François et Jean-Claude Duvalier n'était pas seulement punitive, mais elle visait à instaurer un climat de terreur destiné à dissuader toute organisation politique indépendante. Parallèlement, la corruption était institutionnalisée, les postes et contrats étant distribués en échange de loyauté, tandis que les Macoutes profitaient de trafics et d'extorsions. Ce système, fondé sur la répression et le clientélisme, consolidait un ordre où l'accès aux ressources dépendait

[183] Rumbold, Y. (2002). Haïti : mémoire et dictature. Port-au-Prince : Presses de l'Université d'État d'Haïti, p. 91

directement de l'allégeance au régime. Comme l'a montré Leslie Péan, la dictature duvaliériste avait « institutionnalisé la corruption comme mode de gestion, transformant l'appareil d'État en machine à redistribuer des rentes aux fidèles et à punir les opposants[184] » (Péan, 2003, p. 214).

Cette violence systémique s'inscrivait dans une stratégie méthodique de domination aux séquelles profondes, psychologiques et culturelles. Myrtha Gilbert insiste sur l'impact durable de cette terreur, qui a marqué la mémoire collective et favorisé une forme d'amnésie sociale, illustrée par l'accueil ambigu réservé à Jean-Claude Duvalier lors de son retour en 2011 (Gilbert, 2016, p. 87)[185]. Michel-Rolph Trouillot souligne que les Macoutes constituaient un pilier central du régime, verrouillant l'espace public, contrôlant les médias et imposant une « culture de la peur » qu'il qualifie de « macoutisme culturel[186] » (Trouillot, 1986, p. 102). Bernard Diederich confirme cette atmosphère oppressante, décrivant une société où « chacun surveillait son voisin » et où la moindre critique pouvait mener à une disparition brutale[187] (Diederich, 2015, p. 59).

Ce triptyque, (violence, corruption et impunité), a profondément désorganisé les mécanismes éducatifs et culturels nécessaires à l'émergence d'une pensée critique. L'école, détournée de sa vocation émancipatrice, fut réduite à un instrument de propagande, renforçant la fracture citoyenne et entravant la construction d'une culture démocratique. Les campagnes d'alphabétisation menées avant l'introduction des méthodes freiriennes illustrent cette instrumentalisation : elles servaient davantage à légitimer les gouvernements successifs qu'à transformer durablement la société.

Sous François Duvalier, les campagnes de 1957 et 1961 furent intégrées à l'idéologie noiriste et utilisées comme outils de propagande. Comme le souligne Marie Visart, « l'alphabétisation n'était pas un but en soi, mais un instrument au service de la consolidation du pouvoir[188] » (Visart, 1998, p. 42). Sur le plan pédagogique, elles reproduisaient le modèle colonial en imposant le français comme langue exclusive d'enseignement, marginalisant ainsi la majorité créolophone. Yves Dejean qualifie ce modèle de « contre-productif », car il exige

---

[184] Péan, L. (2003). Haïti : économie politique de la corruption. Paris : Maisonneuve & Larose, p. 214
[185] Gilbert, M. (2016). Haïti : Une traversée du duvaliérisme. Port-au-Prince : C3 Éditions, p. 87
[186] Trouillot, M.-R. (1986). *Les racines historiques de l'État duvaliérien.* Port-au-Prince : Éditions Deschamps.
[187] Diederich, B. (2015). *L'Île de la peur : Haïti sous les Duvalier*. Paris : Éditions Zellige.
[188] Visart, M. (1998). *Éducation et pouvoir en Haïti*. Bruxelles : Éditions Complexe.

des élèves qu'ils maîtrisent une langue étrangère avant d'accéder au contenu pédagogique[189] (Dejean, [2006] 2013, p. 45). Pradel Pompilus souligne également que « tant que le créole restera exclu de l'école, la majorité des Haïtiens sera tenue à l'écart du savoir » (Pompilus, 1985, p. 63) [190].

Cette fracture linguistique et sociale a contribué à maintenir une stratification éducative où l'école reproduisait les inégalités au lieu de les réduire. Les données du GREF (2011)[191] confirment cette réalité : seuls 1 % des jeunes accèdent à l'université, tandis que 80 % des étudiants fréquentent des établissements privés coûteux, accentuant l'exclusion des plus pauvres.

C'est dans ce contexte que la pédagogie de Paulo Freire a trouvé un terrain propice à son adaptation dans les années 1970. Face à une dictature autoritaire et un système éducatif élitiste, ses principes, (conscientisation, dialogue, valorisation des savoirs populaires), ont offert une alternative audacieuse. Yves Dejean illustre cette fracture sociolinguistique en affirmant : « Lè lekòl sèvi ak yon lang timoun yo pa pale lakay yo, lekòl la vin tounen yon lòt mond, yon mond ki pa gen anyen pou wè ak lavi yo (Quand l'école utilise une langue que les enfants ne parlent pas à la maison, elle devient un autre monde, un monde sans lien avec leur vie) » (Dejean, [2006] 2013). Dans le même esprit, les communautés ecclésiales de base (« Ti Kominote Legliz ») et les mouvements populaires, inspirés par la théologie de la libération, ont intégré la pédagogie freirienne pour stimuler une conscience critique et encourager l'organisation collective. Comme le montre Mimose Prédelus, cette articulation entre foi engagée et pédagogie critique a contribué à fragiliser le régime duvaliérien jusqu'à sa chute en 1986 (Prédelus, 2009, p. 121)[192].

Ainsi, la réception de Freire en Haïti ne peut être comprise qu'à la lumière de ce double héritage : d'un côté, une tradition éducative instrumentalisée par le pouvoir, et de l'autre, l'émergence d'une pédagogie critique portée par les mouvements populaires et religieux. Cette tension révèle les prémices d'une contestation éducative qui, en s'appuyant sur les

---

[189] Dejean, Y. ([2006] 2013). *Yon lekòl tèt anba nan yon peyi tèt anba*. Port-au-Prince : Éditions FOKAL.
[190] Pompilus, P. (1985). *Le problème linguistique haïtien*. Port-au-Prince : Éditions Henri Deschamps.
[191] Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation (GREF). (2011). Rapport sur l'éducation en Haïti. Montréal : GREF.
[192] Prédelus, M. (2009). La théologie de la libération en Haïti : foi et engagement social. Port-au-Prince : Éditions Cidihca.

savoirs locaux et la langue créole, a ouvert la voie à une réinvention haïtienne de la pédagogie freirienne.

Parallèlement, le concept de « transit silencieux » peut être avancé pour rendre compte d'une forme de résistance individuelle chez certains élèves issus de milieux défavorisés en Haïti. Nous qualifions de « transit silencieux », une stratégie de contournement du chaos dans le milieu éducatif dont se servent certains élèves, de se frayer un chemin vers l'émancipation sans bruit, sans éclat, mais avec une détermination farouche. En d'autres termes, il s'agit d'une démarche personnelle, souvent invisible, par laquelle des élèves issus de milieux défavorisés parviennent à se frayer un chemin dans un système éducatif élitiste. Ces derniers élaborent des stratégies discrètes pour surmonter les nombreuses barrières du système éducatif traditionnel, témoignant ainsi d'une ingéniosité et d'une résilience remarquables.

En tant que stratégie discrète d'émancipation individuelle dans un système éducatif marqué par l'exclusion et le chaos, ce concept de « transit silencieux » pourrait-il être intégré de manière féconde dans une analyse plus large des pédagogies de la résistance en Haïti ?

Cette tactique rejoint les formes de résistance décrites par Paulo Freire, où l'apprenant devient acteur de sa propre libération à travers une conscience critique et une praxis éducative. Elle s'articule aussi avec le concept de « pédagogie de la créativité », développé par Abduel Joachim, qui permet à l'élève de ne pas se réduire à un imitateur mais de devenir une « puissance en éclosion[193] ».

Dans le contexte post-séisme de 2010, Joachin propose une pédagogie adaptée à l'effondrement des repères : « une pédagogie du chaos [194] », c'est-à-dire, susceptible d'accompagner les élèves à la créativité comme réponse à l'absence de sens. Le transit silencieux devient alors une forme de résistance à la fatalité, une manière de réinventer l'éducation dans un environnement délabré. Cette posture rejoint les pédagogies de Freinet et Freire, qui valorisent l'expression libre, la coopération et la conscientisation comme leviers de transformation sociale.

---

[193] Aduel Joachin, (2018). « L'accompagnement à la formation de soi et la créativité : utopie pédagogique ou projet réalisable dans la pratique éducative haïtienne ». Thèse de doctorat, Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, p. 10

[194] Aduel Joachin, (2018), p. 10

Ces efforts individuels, bien qu'ils soient souvent invisibles, reflètent un désir d'émancipation qui entre en écho avec la philosophie freirienne, c'est-à-dire, considérer l'éducation comme un acte politique et libérateur. Ainsi, l'approche freirienne en Haïti, va transformer l'apprentissage en un geste revendicatif où les plus marginalisés prendront les rênes de leur propre destin, affirmant leur rôle d'acteurs clés dans leur quête de justice sociale et culturelle.

En effet, avant l'introduction des principes freiriens, les campagnes éducatives se déroulaient principalement en français, langue éloignée du quotidien de la majorité des adultes analphabètes. Par conséquent, cette distance linguistique limitait la motivation et empêchait les Haïtiens de relier les savoirs acquis à leur réalité, comme d'ailleurs souligne Pradel Pompilus : « tant que le créole restera exclu de l'école, la majorité des Haïtiens sera tenue à l'écart du savoir » (Pompilus, 1985, p. 63).

Inspirées des principes de Paulo Freire, les campagnes d'alphabétisation en Haïti vont devenir un puissant levier de conscientisation et de résistance face à la dictature des Duvalier. L'usage du créole dans les campagnes d'alphabétisation représentait donc une rupture majeure, brisant une barrière historique et réhabilitant la langue maternelle comme vecteur légitime de savoir.

1.2. Les campagnes d'alphabétisation freirienne en Haïti : un levier de conscientisation et de résistance

Fondées sur une pédagogie dialogique, les campagnes d'alphabétisation en Haïti prenaient pour point de départ l'expérience du vécu des participants afin de stimuler une prise de conscience critique. L'objectif n'était pas seulement d'apprendre à lire et à écrire, mais de démanteler les mécanismes idéologiques qui soutenaient le régime autoritaire. Comme le rappelle Freire, « dans la vision bancaire de l'éducation, le savoir est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent à ceux qu'ils jugent ignorants » (Freire, 1968/2013, p. 96). À l'inverse, la pédagogie dialogique visait à transformer la réalité sociale par le dialogue et la conscientisation (Freire, 1980, p. 45).

La campagne « Mission Alpha », lancée en 1985 par l'Église catholique, s'inscrivait dans la dynamique de la théologie de la libération. Née en Amérique latine dans les années

1960-70 avec Gustavo Gutiérrez et Leonardo Boff, cette théologie proposait une lecture de l'Évangile à partir de la réalité des pauvres et une action pastorale orientée vers la justice sociale. En Haïti, elle prit corps dans les Ti Kominote Legliz (TKL), communautés ecclésiales de base qui, au-delà de la prière, organisaient des campagnes d'alphabétisation en créole, des coopératives agricoles et des mobilisations politiques. Comme le note Mimose Prédelus, ces communautés « ont créé des espaces de dialogue et de solidarité qui ont contribué à fragiliser le régime autoritaire » (Prédelus, 2009, p. 121).

C'est ainsi, qu'entre foi et conscientisation, ces TKL, s'inspirant directement de la pédagogie freirienne, organisent des discussions collectives sur les causes structurelles de la pauvreté, les inégalités foncières, la corruption et la répression politique. Elles utilisaient des mots en créole profondément liés à la vie quotidienne, [D'lo (eau), tè (terre), libète (liberté)], pour initier l'apprentissage. Car, dans l'esprit de Freire, apprendre à lire signifiait aussi apprendre à « lire le monde » (Freire, 1968/2013, p. 97). Ces pratiques contrastaient radicalement avec la pédagogie bancaire, en faisant de l'élève un sujet actif de son éducation.

Ainsi, de l'éducation populaire, on passe à la mobilisation politique. Chaque cycle éducatif débouchait sur des actions concrètes : pétitions, assemblées communautaires, coopératives agricoles. Cette articulation entre éducation populaire et mobilisation politique s'est renforcée avec des mouvements paysans comme le *Mouvman Peyizan Papay* (MPP), qui intégrèrent ces programmes dans leurs stratégies de résistance. L'UNESCO confirmait d'ailleurs que l'enseignement dans la langue maternelle améliore la rétention et la réussite scolaire, en particulier dans les programmes d'alphabétisation[195] (UNESCO, 2005, p. 112).

Ainsi, les campagnes d'alphabétisation en créole, inspirées de Freire et portées par les TKL, ont permis aux Haïtiens de développer une conscience critique et de s'organiser collectivement contre la dictature. Elles ont transformé l'éducation en un instrument de libération, reliant la lutte pour le savoir à la lutte pour la justice sociale.

---

[195] UNESCO. (2005). Rapport mondial sur l'éducation. Paris : UNESCO, p. 112.

1.2.1. Comparaison des campagnes d'alphabétisation inspirées de Freire

Pays (période)	Contexte et objectifs	Politique linguistique	Approche pédagogique	Échelle et résultats	Spécificités et risques
Haïti (Mission Alpha, 1982–1986)	Résistance à la dictature duvaliériste ; ancrage théologie de la libération ; organisation via TKL et mouvements paysans	Créole haïtien comme langue d'enseignement et de mobilisation	Dialogique, problématisante; mots générateurs liés à la vie quotidienne ; conscientisation et action collective	Implémentation communautaire (Plateau Central, zones rurales) ; montée de la participation civique et de la structuration paysanne	Répression politique ; fragilité institutionnelle ; risque de récupération religieuse ou politique ; continuité difficile post-1986
Nicaragua (Croisade nationale, 1980)	Gouvernement sandiniste ; alphabétisation comme projet national de légitimation révolutionnaire	Espagnol majoritaire ; attention aux réalités rurales ; inclusion de langues indigènes limitée	Méthode dialogique et militante ; brigades de volontaires ; articulation savoir-action	Mobilisation ~100 000 volontaires ; taux d'analphabétisme réduit de moitié en quelques mois	Forte politisation ; dépendance au contexte révolutionnaire ; risque d'instrumentalisation partisane
Brésil (mouvements, années 1970–1990, MST)	Post-dictature ; éducation populaire dans les luttes agraires ; autonomisation des travailleurs ruraux	Portugais ; valorisation des savoirs locaux ; initiatives d'éducation du champ	Cercle de culture ; curriculum contextualisé ; praxis communautaire (écoles du MST)	Diffusion nationale en réseaux ; pérennisation dans les mouvements sociaux	Conflits fonciers ; pression politique; hétérogénéité territoriale et institutionnelle

En Haïti, le mouvement de conscientisation, fortement influencé par Paulo Freire, s'est imposé comme un pilier des luttes populaires, notamment à travers les communautés ecclésiales de base, appelées Ti Kominote Legliz (TKL). Selon Mimose Prédelus, ces petites communautés, inspirées par la théologie de la libération, ont « redynamisé l'Église catholique haïtienne en diffusant une vision chrétienne socialement engagée[196] » (Prédelus, 2009, p. 121). Elles ont ainsi transformé l'institution ecclésiale en acteur central des transformations sociales et politiques des années 1970-1980, rapprochant la foi des réalités vécues par le peuple. Kepler Aurélien souligne que ces structures ont transmis au mouvement post-1986 un modèle d'organisation basé sur la proximité avec les citoyens, un leadership charismatique et une approche critique des rapports entre mouvements populaires et pouvoir étatique[197] (Aurélien, 2015, p. 88).

1.2.2. La spécificité de l'oppression haïtienne : nécessité d'une rupture avec Freire

L'approche freirienne a certes, permis de politiser l'éducation et de l'envisager comme outil d'émancipation. Mais elle ne suffit pas à embrasser la complexité de la condition haïtienne. Paulo Freire affirmait que « l'éducation est un acte politique », perspective qui a inspiré de nombreuses initiatives rurales en Amérique latine et en Haïti (Freire, 1980, p. 45). Mais le contexte haïtien, marqué par une pauvreté extrême, une instabilité chronique et une précarité institutionnelle, exige une relecture critique de ses principes. Élÿ Thélot reprenant Sarah Benichou, parle d'une « institutionnalisation du provisoire », où le transitoire devient une norme sociale et s'impose « comme un fait social total[198]. » Car, le provisoire se retrouve en situation d'hégémonie lorsqu'au sein d'une société il finit par exercer une domination absolue et sans limite sur l'ensemble des valeurs, des pratiques, des croyances et des institutions. Il faut admettre, d'après Thélot, que « la société haïtienne est pieds et poings liée par le provisoire. Ce dernier s'impose en sculpteur des condition matérielles d'existence sociale. Il s'improvise centrifugeur de la conscience collective. Il glisse à travers les méandres

---

[196] Prédelus, M. (2009). La théologie de la libération en Haïti : foi et engagement social. Port-au-Prince : Cidihca, p. 121.
[197] Aurélien, K. (2015). Mouvements populaires et démocratie en Haïti. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti, p. 88.
[198] Sarah Benichou, « Antonio Gramsci, l'hémonie comme stratégie". Revue Que faire, n° 9 ; août/octobre 2009. http://quefaire.l'autre.net/Antonio-Gramsci--l'hégémonie-comme. [Consulté en juillet 2025]

de l'altérité et accapare jusqu'aux interstices de l'idiosyncrasie nationale »[199] (Thélot, 2017, pp. 27-28). Cette réalité, plus radicale que dans d'autres pays latino-américains, fragilise toute tentative de stabilisation éducative en Haïti.

Edivanda Mugrabi rappelle que « la méthode freirienne, bien que profondément marquante, révèle ses limites face à des contextes caractérisés par une diversité culturelle et linguistique, comme en Afrique ou en Haïti » (Mugrabi, 2010, p. 64). En Haïti, l'oppression ne se réduit pas à une domination politique, tel que la décrite, Paulo Freire. Mais elle s'ancre plutôt, dans une « asphyxie systémique », où l'instabilité devient une réalité acceptée. Bastien et Comeau notent qu'« Haïti n'a jamais connu de projet de grande envergure visant l'amélioration durable des conditions de vie de la population »[200] (Bastien & Comeau, 2012, p. 47). Cela est dû par le fait que l'histoire d'Haïti révèle une incapacité persistante à établir une gouvernance stable.

Par conséquent, cette situation nourrit une perception de soi comme « être en transit », orienté vers l'extérieur, au détriment d'une vision collective nationale. Marta Teixeira observe que « les étudiants haïtiens expriment non seulement ce besoin profond de reconnaissance et de stabilisation sociale, mais aussi une exigence fervente de métamorphose sociétale via l'accès à une éducation adaptée aux contextes locaux[201] » (Teixeira, 2016, p. 103).

Cette singularité haïtienne impose de dépasser la simple adaptation de Freire. Il ne s'agit pas d'importer des modèles conçus pour d'autres sociétés latino-américaines, mais de développer une pédagogie enracinée dans l'histoire et la culture haïtiennes. Celle-ci devrait puiser dans la mémoire de la révolution de 1804, symbole d'émancipation, tout en tenant compte des effets persistants du néocolonialisme et de l'impérialisme contemporain. Une telle pédagogie, que l'on pourrait qualifier d'« éducation de la dignité », reposerait sur la valorisation des savoirs locaux, la revitalisation des liens sociaux et la réappropriation du territoire.

---

[199] Ély Thélot, (2017). *L'hégémonie du provisoire en Haïti : aux origines de nos turbulences*. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti, p. 16

[200] Bastien, R. & Comeau, Y. (2012). Haïti : l'impasse du développement. Montréal : Mémoire d'encrier, p. 47.

[201] Teixeira, M. (2016). Éducation et transformation sociale en Haïti. Paris : L'Harmattan, p. 103.

Par conséquent, si la pédagogie de Freire a donc, inspiré les TKL et les mouvements populaires haïtiens, la spécificité historique et culturelle du pays appelle une refondation éducative propre, centrée sur la dignité, la mémoire et la souveraineté collective.

II. Limites de la pédagogie de Freire

2.1. Tension entre Freire et d'autres auteurs

Plusieurs chercheurs ont souligné les limites de la pédagogie de Paulo Freire, lorsqu'elle est transposée dans des contextes marqués par de fortes contraintes structurelles. Émilie Dubois, la pensée de Freire peut offrir des clés d'analyse certes, mais elle doit être repensée selon des principes critiques adaptés aux réalités haïtiennes[202] (Dubois, 2018, p. 76). Cela suppose une démarche interculturelle intégrant le créole et le français, les récits de l'imaginaire haïtien, les savoirs ancestraux et les pratiques religieuses comme le vaudou, afin de dépasser le cadre scolaire traditionnel et mobiliser les espaces communautaires.

En Haïti, Marta Teixeira observe que « les étudiants haïtiens expriment une quête de reconnaissance et de transformation, mais se heurtent à des structures scolaires rigides et peu adaptées à leurs réalités[203]» (Teixeira, 2016, p. 103). Ce constat révèle que l'application des principes freiriens ne peut se faire sans une réforme en profondeur du système éducatif, tant sur le plan institutionnel que pédagogique. L'enjeu n'est donc pas seulement d'adapter Freire, mais de penser une pédagogie qui rompe avec certaines de ses présuppositions pour mieux répondre aux spécificités haïtiennes.

Dubois et Ahlers Vergara (2020) apportent une critique essentielle : « Freire accorde une priorité aux adultes, les considérant comme les principaux acteurs du changement social, tout en minimisant, voire en ignorant, le potentiel des enfants en tant qu'agents lucides et capables de transformation[204] » (Dubois & Ahlers Vergara, 2020, p. 77). Dans le contexte haïtien, cette limite est particulièrement problématique, car les enfants sont les plus exposés à

---

[202] Dubois, É. (2018). Éducation et dignité : perspectives critiques en Haïti. Lyon : ENS Éditions, p. 76.
[203] Teixeira, M. (2016). « Pédagogie critique à partir de Paulo Freire. Une expérience d'enseignement marquante en Ayiti », Projet SOHA, 2016, en ligne, consulté le 31 octobre 2025.
[204] Dubois, É. & Ahlers Vergara, C. (2020). Critique de la pédagogie freirienne. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 77.

la pauvreté, à l'instabilité politique et à la violence sociale, tout en étant largement exclus des processus éducatifs participatifs. Cette critique appelle à une rupture conceptuelle : reconnaître l'enfant comme sujet éducatif à part entière et acteur conscient de sa propre transformation.

L'éducation haïtienne ne peut donc se contenter d'une simple adaptation des idées de Freire. Elle doit s'engager dans une transformation radicale qui valorise les savoirs locaux, les langues vernaculaires et les expériences communautaires. L'élève ne doit plus être perçu comme un réceptacle passif, mais comme un sujet capable de développer une conscience critique et d'agir sur son environnement. Cette orientation marque une rupture décisive avec la pédagogie freirienne classique et ouvre la voie à une éducation haïtienne refondée à partir des voix et résistances locales.

Contrairement à Freire, John Dewey propose une pédagogie fondée sur l'expérience directe et la réflexion dans l'action. Pour lui, « l'éducation n'est pas une préparation à la vie, c'est la vie elle-même[205] » (Dewey, 1916/2011, p. 47). Dans le contexte haïtien, où l'école est souvent déconnectée des dynamiques communautaires, cette approche offre une voie pertinente pour réconcilier école et société. Elle valorise les expériences vécues comme fondement de l'apprentissage et propose une pédagogie enracinée dans les pratiques quotidiennes des élèves. Cette perspective expérientielle contraste avec la pédagogie freirienne, parfois trop abstraite dans sa mise en œuvre.

Jürgen Habermas, dans sa théorie de l'agir communicationnel, insiste sur la nécessité d'un échange libre de toute contrainte, fondé sur des conditions d'égalité réelle. Il rappelle que « la communication authentique suppose des conditions d'égalité qui ne sont pas toujours réunies dans les contextes éducatifs dominés[206] » (Habermas, 1987, p. 312). Dans le système scolaire haïtien, marqué par des hiérarchies rigides et des inégalités linguistiques entre le français et le créole, le dialogue freirien peut se transformer en simulacre. Cette critique souligne que le dialogue ne peut être libérateur que s'il reconnaît les langues et savoirs populaires, ce qui implique une rupture avec les formes traditionnelles de communication scolaire.

---

[205] Dewey, J. (1916/2011). Démocratie et éducation. Paris : Armand Colin, p. 47.
[206] Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel. Paris : Fayard, p. 312.

Ivonaldo Leite propose une sociologie de la déviance qui valorise les « outsiders » comme détenteurs de savoirs alternatifs. Il affirme que « toute pédagogie de la libération doit être contextualisée aux luttes spécifiques des groupes marginalisés[207]» (Leite, 2008, p. 92). Cette perspective invite à repenser l'éducation haïtienne à partir des réalités locales, en reconnaissant les savoirs populaires, le créole et les formes d'organisation communautaire comme ressources éducatives légitimes. Elle marque une rupture avec l'universalisation implicite des principes freiriens.

Pour Freire, la pauvreté n'est pas seulement un manque matériel, mais une forme d'oppression structurelle qui entrave le développement intégral de l'être humain. Il insiste sur le fait que « prendre conscience de la pauvreté comme phénomène politique, et non comme fatalité individuelle, constitue un acte fondateur d'émancipation » (Freire, 1980, p. 112). Cependant, en Haïti, où la pauvreté chronique est systémique, la conscientisation doit dépasser le cadre formel et s'ancrer dans les pratiques populaires. Il ne s'agit pas seulement de nommer l'oppression, mais de mobiliser les savoirs locaux pour la combattre.

Ces critiques convergent vers une nécessité : dépasser les limites du modèle freirien pour construire une pédagogie haïtienne authentique. Celle-ci doit placer l'enfant au cœur du processus éducatif, valoriser les langues vernaculaires et les savoirs communautaires, et instaurer une communication réellement égalitaire. En s'émancipant de Freire, l'éducation haïtienne peut devenir une pédagogie de la dignité, enracinée dans les réalités locales et tournée vers la transformation sociale.

Paulo Freire appelle à comprendre les mécanismes oppressifs afin de les abolir par la praxis, c'est-à-dire l'articulation entre réflexion et action. Celle-ci suppose la reconnaissance des racines historiques des injustices et la construction collective du savoir par le dialogue. Elle peut se traduire par la création de collectifs, la revendication de droits ou le développement d'initiatives solidaires (Freire, 1980, p. 45). Toutefois, en Haïti, cette praxis ne peut se déployer pleinement sans rupture avec les modèles éducatifs importés. La pédagogie haïtienne doit se réapproprier les outils de conscientisation en les adaptant aux dynamiques locales, en valorisant les langues et les formes d'organisation communautaire. Cette nécessité

[207] Leite, I. (2008). Paulo Freire : une pédagogie de l'espérance. Paris : L'Harmattan, p. 92.

de contextualisation révèle déjà une tension entre l'universalité supposée de Freire et la singularité haïtienne.

Freire considère la conscientisation comme un levier fondamental contre les inégalités engendrées par la pauvreté (Freire, 1974/2013, p. 112). Dans le cas haïtien, cette méthode trouve une résonance particulière, car la précarité extrême constitue un frein majeur au développement. Marta Teixeira observe que « les étudiants haïtiens expriment une quête de reconnaissance et de transformation, mais se heurtent à des structures scolaires rigides et peu adaptées à leurs réalités » (Teixeira, 2016, p. 103). L'adoption d'une pédagogie critique ne peut donc être une simple transposition : elle exige une refondation qui vise une autonomie d'action fondée sur les réalités locales. Mais cette refondation suppose aussi de dépasser certaines limites conceptuelles de Freire, notamment son centrage sur l'adulte.

Dubois et Ahlers Vergara soulignent que « Freire accorde une priorité aux adultes, les considérant comme les principaux acteurs du changement social, tout en minimisant, voire en ignorant, le potentiel des enfants » (Dubois & Ahlers Vergara, 2020, p. 77). Or, en Haïti, les enfants sont les plus exposés à la pauvreté et à la violence sociale, tout en étant exclus des processus participatifs. Une pédagogie haïtienne doit donc reconnaître l'enfant comme sujet éducatif à part entière, capable de développer une conscience critique et d'agir sur son environnement. Cette critique rejoint d'autres réflexions philosophiques qui interrogent la portée réelle du dialogue freirien.

Freire définit le dialogue comme « cette rencontre des hommes, par l'intermédiaire du monde, pour l'exprimer » (Freire, 1980, p. 67). Il le conçoit comme praxis, articulation entre action et réflexion. Mais en Haïti, cette horizontalité est mise à l'épreuve par les rapports de pouvoir persistants entre le français et le créole, entre élites et masses. Irène Pereira voit dans l'action dialogique une « création collective fondée sur les expériences sociales d'oppression » (Pereira, 2017, p. 54), tandis que Marta Teixeira affirme que « le dialogue pédagogique permet de développer la conscience de la propre capacité intellectuelle de l'élève » (Teixeira, 2016, p. 105). Ces approches montrent que le dialogue ne peut être authentique sans reconnaissance des savoirs vernaculaires. Cette tension se retrouve dans les débats entre Freire et d'autres penseurs de l'éducation.

2.1.1 Dewey, Habermas et le conflit constructif avec Freire

Henry Giroux, héritier de Freire, affirme que « pedagogy is not about training, it is about the practice of freedom (La pédagogie n'est pas une question de formation, mais une pratique de la liberté) » (Giroux, 1983, p. 12). Cette formule souligne que, dans la lignée de Freire, Giroux conçoit l'éducation non pas comme un simple entraînement technique ou une transmission de compétences, mais comme un processus critique et émancipateur, orienté vers la liberté et la transformation sociale.

Mais cette vision entre en tension avec John Dewey, pour qui « l'éducation n'est pas une préparation à la vie, c'est la vie elle-même[208] » (Dewey, 1916/2011, p. 47). Habermas, de son côté, insiste sur la nécessité d'un échange libre de toute contrainte et rappelle que « la communication authentique suppose des conditions d'égalité[209] » (Habermas, 1987, p. 312). Christophe Point qualifie la tension entre Dewey et Freire de « conflit constructif » (Point, 2014, p. 89). Pour Haïti, cette confrontation ouvre la voie à une pédagogie alternative, critique et pragmatique, qui reconnaisse à la fois les affects, les récits et les résistances locales. Mais au-delà de ces débats théoriques, d'autres critiques soulignent les angles morts de Freire.

Bell Hooks reproche à Freire de ne pas avoir intégré les voix féminines et queer (Hooks, 1994, p. 67). Irène Ferreira défend un dialogue libertaire sans hiérarchie (Ferreira, 2015, p. 102). Marta Teixeira souligne les difficultés de maintenir un dialogue horizontal en contexte de précarité (Teixeira, 2016, p. 106). Henry Giroux regrette que Freire n'ait pas théorisé les médias comme espace de dialogue[210] (Giroux, 1983, p. 19). Enfin, Ivonaldo Leite insiste sur l'importance d'inclure les voix déviantes, critiquant le risque d'un dialogue normatif qui exclut les savoirs illégitimes (Leite, 2008, p. 92). Ces critiques convergent vers une même exigence : dépasser Freire pour penser une pédagogie haïtienne enracinée.

Si la pensée freirienne a fourni des outils puissants, (conscientisation, dialogue, praxis), elle demeure marquée par des présupposés universalisants qui peinent à s'ajuster aux réalités haïtiennes. Les critiques de Marta Teixeira, Ivonaldo Leite, Irène Pereira, Bell Hooks ou encore Henry Giroux en révèlent les limites : centration excessive sur l'adulte, dialogue

---

[208] Dewey, J. (1916/2011). Démocratie et éducation. Paris : Armand Colin, p. 47.
[209] Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel. Paris : Fayard, p. 312.
[210] Giroux, H. (1983). *Théorie et résistance dans l'éducation*. South Hadley : Bergin & Garvey, pp. 12, 19.

parfois normatif, faible prise en compte des voix marginalisées, et difficulté à instaurer une véritable horizontalité dans un contexte de précarité extrême.

Paulo Freire affirme que « l'éducation authentique ne se fait pas de A vers B, ni de A sur B, mais par A avec B, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1980, p. 67). Cette conception souligne l'importance du dialogue et de la co-construction du savoir. En Haïti, où l'école est souvent perçue comme un instrument de reproduction sociale, cette approche critique invite à repenser les pratiques pédagogiques pour en faire des outils de conscientisation et de transformation. Jean-Claude Martineau insiste sur cette nécessité : « l'école haïtienne doit cesser d'être un lieu de soumission à des normes importées et devenir un espace de valorisation des savoirs locaux et de résistance culturelle[211] » (Martineau, 2015, p. 142). Si la praxis freirienne ouvre une voie critique, elle doit être confrontée aux réalités haïtiennes, marquées par des ruptures historiques et une marginalisation éducative persistante.

Freire définit la conscientisation comme « le processus par lequel les êtres humains, dans leur quête de liberté, prennent conscience de leur réalité sociale et historique[212] » (Freire, 1980, p. 112). En Haïti, cette quête se heurte à une mémoire collective dispersée. Watson Denis souligne que la « discontinuité des récits de dépassement » empêche la construction d'un imaginaire mobilisateur (Denis, 2016, p. 58). Jean Casimir critique également l'imposition de paradigmes externes qui font que Haïti est pensé « à partir de codes qui ne sont pas les nôtres[213] » (Casimir, 2001, p. 27). Jessica Visotsky propose, dans une perspective décoloniale, de valoriser les savoirs populaires et les récits locaux, affirmant que « la mémoire populaire est un outil de résistance face à l'hégémonie épistémique[214] » (Visotsky, 2020, p. 91). Cette mémoire fragmentée rend le dialogue d'autant plus crucial, mais celui-ci se heurte à des obstacles structurels.

Pour Freire, « le dialogue est une rencontre entre des êtres humains qui nomment le monde » (Freire, 1980, p. 71). Watson Denis rappelle qu'il est indispensable de « dialoguer avec notre passé et avec nous-mêmes » pour reconstruire une identité collective (Denis, 2016, p. 63). Mais en Haïti, ce dialogue est entravé par la verticalité des relations pédagogiques et

---

[211] Martineau, J.-C. (2015). L'école haïtienne entre exclusion et espoir. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
[212] Denis, W. (2016). Haïti : mémoire et identité. Port-au-Prince : C3 Éditions, pp. 58, 63.
[213] Casimir, J. (2001). La culture opprimée. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti, p. 27.
[214] Visotsky, J. (2020). *Pédagogies décoloniales et résistances populaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 91, 97.

par les inégalités linguistiques entre le français, langue de l'élite, et le créole, langue majoritaire. Jessica Visotsky insiste : « le dialogue est une arme politique qui permet de briser le monopole du savoir institutionnel » (Visotsky, 2020, p. 97). Cela suppose de valoriser le créole comme langue d'enseignement et de refonder la formation des enseignants. Or, même si le dialogue est central, il ne peut suffire sans une praxis adaptée aux réalités haïtiennes.

Freire affirme que « prononcer une parole authentique, c'est transformer le monde » (Freire, 1980, p. 75). Mais en Haïti, cette praxis se heurte à l'instabilité politique, à la faiblesse des infrastructures et à l'absence de politiques éducatives cohérentes. Marta Teixeira souligne que la praxis peut néanmoins émerger comme levier de changement, même dans des conditions adverses, en valorisant les expériences vécues comme fondement de la transformation sociale[215] (Teixeira, 2016, p. 109). Toutefois, la condition haïtienne introduit une complexité supplémentaire qui dépasse les cadres freiriens.

En Haïti, on vit une « existence en transit », suspendu entre survie quotidienne et espoir inaccessible. Cette condition est aggravée par une vulnérabilité extrême aux catastrophes naturelles, (96 % de la population étant exposée aux ouragans, inondations et séismes), et par une précarité économique chronique. En 2023, le PIB par habitant plafonnait à 1 693 USD, tandis que l'indice de GINI à 0,41 révélait une fracture sociale profonde. Gabriella Kiss rappelle que « l'émancipation des plus pauvres ne peut se penser sans une transformation radicale des conditions matérielles de leur existence »[216] (Kiss, 2019, p. 56). Laënnec Hurbon qualifie cette crise de « multidimensionnelle », soulignant l'interconnexion entre politique, économie et société[217] (Hurbon, 1987, p. 34). Contrairement à d'autres pays latino-américains qui ont pu intégrer Freire dans des politiques éducatives, Haïti demeure prisonnier d'un isolement structurel qui empêche la praxis freirienne de se déployer.

Tout compte fait, si la pensée de Freire offre des outils puissants, elle ne saisit pas toute la complexité de la réalité haïtienne. Car, les critiques de Teixeira, Casimir, Denis, Visotsky, Kiss et Hurbon révèlent que la pauvreté chronique, la mémoire fragmentée, les inégalités linguistiques et l'instabilité politique constituent des obstacles spécifiques. En effet, dans un pays traversé par la pauvreté structurelle, l'instabilité politique et la marginalisation

---

[215] Teixeira, M. (2016). *Éducation et transformation sociale en Haïti*. Paris : L'Harmattan, pp. 103, 109.
[216] Kiss, G. (2019). *Éducation critique et pauvreté*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 56.
[217] Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti*. Paris : Karthala, p. 34.

linguistique, il devient impératif de concevoir une pédagogie proprement haïtienne. Celle-ci devrait reconnaître les enfants comme sujets éducatifs à part entière, valoriser les langues vernaculaires, intégrer les savoirs populaires et instaurer des espaces de dialogue réellement égalitaires. Dès lors, la question centrale qui se pose est la suivante : ne convient-il pas de rompre avec les présupposés freiriens pour élaborer une pédagogie proprement haïtienne, enracinée dans ses luttes historiques, ses savoirs et ses singularités sociales et culturelles ?

2.1.2 La pauvreté comme oppression silencieuse

Contrairement au Brésil où les idées de Freire ont nourri des politiques éducatives inclusives, Haïti demeure figée dans une crise multidimensionnelle. Gabriella Kiss rappelle que « l'émancipation des plus pauvres ne peut se penser sans une transformation radicale des conditions matérielles de leur existence » (Kiss, 2019, p. 56). Or, l'école haïtienne reproduit les inégalités, comme le souligne Max Chancy qui dénonce l'« inadéquation des systèmes scolaires » et la fracture entre écoles publiques et privées (Chancy, 1997, p. 88). La pauvreté devient ainsi une oppression silencieuse, empêchant l'accès à une éducation libératrice. Cette oppression se double d'une hiérarchie linguistique héritée de la colonisation, qui fragilise encore davantage le projet freirien.

Le système éducatif haïtien perpétue une hiérarchie sociale et linguistique où le français domine, reléguant le créole à une position marginale. Charles Tardieu rappelle que cette dualité linguistique est un vestige de l'époque esclavagiste où l'éducation servait à maintenir l'ordre colonial (Tardieu, 1989, p. 45). Fritz Dorvilier qualifie cette crise de « multidimensionnelle », englobant culture, société, gouvernance et économie, et souligne que ces fragilités minent les bases d'une éducation émancipatrice (Dorvilier, 2007, p. 132). Cette crise linguistique et institutionnelle révèle une contradiction profonde entre les idéaux freiriens et la réalité haïtienne.

Dorvilier rejoint Manigat en décrivant des institutions « perverses et chaotiques », incapables de porter les principes modernes de gouvernance et d'éducation (Dorvilier, 2007, p. 135). Cette situation évoque les « sociétés bloquées » de Georges Balandier, où le changement social est inhibé par des mécanismes internes de reproduction du désordre (Balandier, 1971, p. 92). Dans ce contexte, l'éducation haïtienne devient un espace de reproduction des inégalités plutôt qu'un levier de transformation. Renauld Govain montre que

cette fracture linguistique, héritée de la colonisation, perpétue des rapports de domination symbolique (Govain, 2013, p. 77). Ces constats soulignent que l'oppression haïtienne ne se réduit pas à une domination extérieure, mais repose sur des insuffisances internes qui compromettent la praxis freirienne.

Robert Berrouët-Oriol dénonce la « minorisation institutionnelle du créole », malgré son statut officiel depuis 1987, et l'absence d'une politique linguistique inclusive (Berrouët-Oriol, 2011, p. 54). Jean-Marie Théodat illustre ce paradoxe en affirmant que « le français n'est ni tout à fait une langue maternelle ni tout à fait une langue étrangère » (Théodat, 2010, p. 63), révélant les tiraillements identitaires des Haïtiens. Cette diglossie institutionnalisée entre directement en conflit avec les principes freiriens, qui valorisent la langue comme outil de libération.

Ainsi, si Freire défend une éducation dialogique fondée sur la conscientisation et la transformation sociale, son approche ne parvient pas à saisir la complexité de la condition haïtienne. La pauvreté structurelle, la crise institutionnelle et la diglossie constituent des obstacles spécifiques qui exigent une rupture avec les présupposés freiriens. Il devient impératif de concevoir une pédagogie proprement haïtienne, enracinée dans ses luttes, ses savoirs et ses langues, afin de construire une éducation de la dignité adaptée à ses singularités.

2.1.3 Haïti : entre héritage révolutionnaire et impasse éducative

Dans une perspective freirienne, la diglossie haïtienne constitue un obstacle majeur à la praxis. Les élèves, contraints d'apprendre dans une langue qui n'est pas la leur, ne peuvent ni dialoguer librement ni s'approprier leur propre réalité. L'école devient ainsi un lieu de reproduction des inégalités plutôt qu'un espace de libération. Comme le souligne Inês Barbosa de Oliveira, « l'éducation émancipatrice suppose une justice cognitive, une reconnaissance des savoirs locaux et une horizontalité des langues[218] » (Oliveira, 2012, p. 76), des principes encore absents du paysage éducatif haïtien. Cette crise linguistique dépasse la simple question technique : elle révèle une crise identitaire et sociale profonde, héritée de la colonisation.

[218] Oliveira, I. B. de (2012). Éducation et diversité culturelle : dialogues freiriens. Rio de Janeiro : Vozes, p. 76.

L'absence de politique linguistique inclusive constitue une nouvelle forme d'oppression, empêchant la réalisation des idéaux freiriens. Cette fracture linguistique reflète les rapports de pouvoir hérités de l'époque coloniale et perpétue une hiérarchie symbolique entre français et créole. Charles Tardieu rappelle que cette dualité est un vestige de l'ordre esclavagiste, où l'éducation servait à maintenir la domination (Tardieu, 1989, p. 45). Cette incapacité à reconnaître la langue du peuple s'inscrit dans une contradiction plus large : celle d'un pays qui, tout en incarnant les idéaux universels de liberté, reste prisonnier d'un isolement structurel.

Dès 1804, Haïti a incarné une vision radicale de liberté et d'égalité. Jean-Jacques Dessalines, dans la Déclaration d'Indépendance, affirmait que la liberté devait être conquise « par nous-mêmes et pour nous-mêmes[219]. » Sa pensée dépassait le cadre national : il voyait en Haïti un bastion de liberté noire dans un monde esclavagiste. Sa célèbre proclamation à la Crête-à-Pierrot : « Que ceux qui veulent rester esclaves des Français sortent du fort, que ceux, au contraire, qui veulent mourir en hommes libres se rangent autour de moi[220] », illustre cette vision universelle. Pourtant, cette ambition révolutionnaire s'est heurtée à l'hostilité des puissances esclavagistes et à l'isolement international.

Dessalines et ses successeurs, comme Alexandre Pétion, ont fait d'Haïti un refuge pour les esclaves fugitifs et un soutien aux luttes de libération. Pétion offrit une aide militaire à Simón Bolívar à condition qu'il abolisse l'esclavage dans les territoires libérés[221]. Cette solidarité illustre la dimension transnationale du projet haïtien, bien avant l'essor du panafricanisme au XXe siècle. Mais si Haïti a incarné un idéal universel, sa réalité contemporaine révèle une contradiction entre grandeur symbolique et dépendance structurelle.

Haïti demeure le premier État issu d'une révolution d'esclaves victorieuse, un symbole de résistance et d'émancipation. Amadou Mahtar M'Bow le célébrait comme modèle pour les étudiants africains en quête de souveraineté (M'Bow, 1978, p. 11). Marcus Garvey et Kwame Nkrumah y voyaient le point de départ de la conscience noire mondiale[222]. Pourtant, cette grandeur symbolique fut perçue comme une menace par les sociétés esclavagistes, qui

---

[219] Dessalines, J.-J. (1804). Déclaration de l'Indépendance d'Haïti. Port-au-Prince : Archives nationales
[220] Dessalines, J.-J. (1802). Proclamation de la Crête-à-Pierrot. Port-au-Prince : Archives nationales d'Haïti.
[221] Bolívar, S. (1816). Lettre de la Jamaïque. Kingston : Archives latino-américaines
[222] Nkrumah, K. (1963). Africa Must Unite. Londres : Heinemann, p. 54.

redoutaient l'exemple haïtien. Cette tension entre idéal et réalité se retrouve aujourd'hui dans la dépendance politique et économique du pays.

Depuis l'occupation américaine de 1915, Haïti subit une ingérence persistante. La doctrine Monroe, proclamant « l'Amérique aux Américains », a servi de justification à une emprise durable. Aujourd'hui encore, des décisions majeures, comme la nomination du Directeur de la Police nationale, dépendent de l'approbation du « Core Group », coalition internationale accusée de freiner la souveraineté nationale [223] (Hurbon, 1987, p. 34). L'installation controversée de Michel Martelly en 2014, sous l'impulsion d'Hillary Clinton, illustre cette tutelle étrangère (Dupuy, 2019, p. 211).

Cette analyse met en évidence la spécificité de la condition haïtienne : héritière d'une révolution universelle, mais prisonnière d'une crise multidimensionnelle. Par conséquent, elle justifie la nécessité d'une rupture avec Freire pour élaborer une pédagogie haïtienne de la dignité, enracinée dans ses propres luttes et savoirs. En outre, il faut reconnaître d'autres aspects de cette spécificité haïtienne, comme une société marquée par la fuite et la fragmentation, où l'approche freirienne ne suffit pas. Il justifie la nécessité d'une pédagogie haïtienne de la dignité, enracinée dans ses propres luttes et savoirs.

Haïti : élites, fuite et crise structurelle – les limites de l'approche freirienne

Le politologue Jacques Nesi souligne que la diaspora haïtienne génère environ 4 milliards de dollars par an en transferts, constituant une ressource vitale pour l'économie nationale. Pourtant, cette manne ne profite pas à l'ensemble de la société. Selon lui, une minorité d'élites, souvent issues de communautés étrangères, érige des barrières empêchant les Noirs haïtiens d'accéder à des positions influentes. Il les qualifie d'« élites délinquantes », en raison de leur implication dans une économie criminelle fondée sur le trafic de drogue, la vente illégale d'armes et même le commerce d'organes, en connivence avec des bandes armées qui terrorisent la population (Nesi, 2018, p. 92). Dans une perspective freirienne, ces structures de domination empêchent toute participation démocratique et inclusive des citoyens, qu'ils soient sur le territoire ou à l'étranger. Cette fracture contemporaine trouve ses racines dans une histoire longue, où déjà, au lendemain de l'Indépendance, certains acteurs détournaient l'idéal révolutionnaire.

---

[223] Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti*. Paris : Karthala, p. 34.

L'historien Thomas Madiou rapporte qu'en 1806, Balthazar Inginac avait alerté Dessalines sur le comportement opportuniste de certains prévaricateurs qui « ne rêvaient qu'aux moyens de s'enrichir pour se retirer ensuite à l'étranger », trahissant ainsi l'idéal révolutionnaire[224] (Madiou, 1848, t. 3, p. 35). Cette tendance à la fuite, déjà présente parmi les affranchis et anciens esclaves, s'est enracinée dans la jeune République. Elle traduit une incapacité à construire un projet collectif durable, renforçant l'idée d'un pays perçu comme un espace transitoire plutôt qu'un foyer. Cette mentalité de retrait et de désengagement s'accompagne d'une ambivalence culturelle qui fragilise encore davantage la construction identitaire.

Cette fuite est amplifiée par une éducation financière traditionnelle et par une ambivalence culturelle issue de la tentative de reconstruire des liens avec le sacré. Édouard Glissant met en garde contre les dangers d'une identité figée : « une identité close sur elle-même devient meurtrière » (Glissant, 1990, p. 23). En Haïti, l'ignorance des particularités culturelles locales a contribué à figer des fractures sociales, menaçant la cohésion nationale. Jacques Nesi décrit cet état comme un « état en transit », révélant une aspiration à quitter le territoire pour s'établir ailleurs (Nesi, 2018, p. 104). Ce sentiment collectif de détachement traduit une crise plus vaste liée au développement national. Cette perception d'Haïti comme espace transitoire s'exprime aussi dans les imaginaires populaires et dans la relation complexe avec les États-Unis.

Le proverbe haïtien « Se nan Ginen nou prale » (c'est en Guinée que nous allons) traduit une quête d'utopie ou de salut. Aujourd'hui, cette « Guinée » prend une dimension concrète : partir devient une réalité tangible plutôt qu'un rêve lointain. Cette dynamique s'accompagne d'une relation ambivalente avec les États-Unis, qui affichent depuis longtemps une posture ambiguë envers Haïti. Ce silence, lourd de sous-entendus, découle-t-il d'une réticence fondamentale à admettre l'indépendance haïtienne, première révolution noire victorieuse du monde moderne ?

Cette analyse met en évidence la spécificité haïtienne, c'est-à-dire une société marquée par la fuite et la fragmentation, où l'approche freirienne ne suffit pas. Il justifie la nécessité d'une pédagogie haïtienne de la dignité, enracinée dans ses propres luttes et savoirs. Ces

---

[224] Madiou, T. (1848). *Histoire d'Haïti*, Tome 3. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État, p. 35.

constats révèlent la singularité de la condition haïtienne : une société marquée par la fuite, la fragmentation et la domination d'élites déconnectées. L'approche freirienne, centrée sur la conscientisation et le dialogue, ne parvient pas à saisir cette complexité. La pauvreté structurelle, la diglossie institutionnalisée, l'isolement international et l'« état en transit » exigent une rupture avec les présupposés freiriens. Il devient impératif de concevoir une pédagogie proprement haïtienne, enracinée dans ses luttes, ses langues et sa mémoire, afin de construire une éducation de la dignité adaptée à ses singularités.

Conclusion : Ainsi, la condition haïtienne se caractérise par une contradiction profonde : héritière d'une révolution universelle de liberté, elle demeure prisonnière d'une crise multidimensionnelle et d'une dépendance structurelle. L'approche freirienne, centrée sur la conscientisation et le dialogue, ne parvient pas à saisir cette complexité. La pauvreté chronique, la diglossie institutionnalisée et l'ingérence étrangère exigent une rupture avec les présupposés freiriens. Il devient impératif de concevoir une pédagogie proprement haïtienne, enracinée dans ses luttes, ses langues et sa mémoire, afin de construire une éducation de la dignité adaptée à ses singularités.

En outre, depuis ses débuts, la société haïtienne est prise dans des dynamiques polarisées qui exposent sans artifice les rapports de domination. Chancelant sous le poids de profondes inégalités structurelles, Haïti continue à évoluer et à se redéfinir dans la fragilité de ses fissures socio-politiques, résonnant avec l'analyse de Thélot, selon laquelle le pays régénère dans sa propre vulnérabilité.

Dans ce contexte, le croisement entre la pensée éducative critique de Paulo Freire et l'analyse économique de Jean Paleme Mathurin révèle un choc d'approches face aux conditions persistantes de précarité qui caractérisent Haïti. Pour Freire, l'éducation est indissociable de l'acte politique destiné à transformer une réalité oppressive. Il insiste sur l'interaction collective pour apprendre et libérer. Cependant, Mathurin observe une entrave majeure dans ce processus : la fuite massive des ressources humaines du pays, compromettant toute chance de transformation interne et durable.

Selon Jean Paleme Mathurin, Haïti vit une crise structurelle qui pousse ses habitants à adopter une posture d'« être en transit », c'est-à-dire une existence marquée par la quête incessante de meilleures conditions de vie, souvent hors du territoire national. Cette

dynamique s'est accélérée en 2014, sous l'administration de Michel Martelly, lorsque des mesures incitatives ont conduit de nombreux citoyens à vendre leurs biens pour financer des départs vers l'Amérique du Sud (Brésil, Équateur, Argentine, Chili) ou vers la France, le Canada et les États-Unis.

Mathurin souligne que des programmes récents, comme le « Programme Humanitarian Parole[225] » de l'administration Biden, encouragent encore certains cadres à liquider leurs biens et abandonner leurs activités, au prix de leur dignité et de leur sécurité. Cette hémorragie de capital humain aggrave un déficit structurel déjà alarmant, privant le pays de compétences essentielles dans l'administration publique et le secteur privé.

Freire verrait dans cette situation un échec de la praxis éducative. Car, au lieu de développer une conscience critique capable de transformer la société, les conditions socio-économiques poussent les Haïtiens à chercher leur salut ailleurs, souvent au prix d'une déclassification sociale brutale. Des médecins, par exemple, quittent leurs cabinets en Haïti pour se retrouver employés dans des chaînes de restauration rapide aux États-Unis, subissant humiliation et marginalisation professionnelle.

À cette perte de statut s'ajoutent des expériences de racisme et de xénophobie : en Ohio, certains Haïtiens sont accusés de pratiques alimentaires absurdes et stigmatisantes, (comme « mangeurs de chats ou d'autres animaux domestiques »). En République dominicaine, la mémoire du massacre de 1937, où plus de 20 000 Haïtiens furent tués sous Rafael Trujillo, continue d'alimenter des tensions.

Pour Freire, cette réalité illustre la nécessité d'une pédagogie de la libération qui ne se limite pas à l'instruction, mais qui engage les opprimés dans une lutte collective contre les structures qui perpétuent leur marginalisation. Or, Mathurin insiste sur le fait que, sans

---

[225] Le « programme Humanitarian Parole » surnommé en Haïti, « Programme Biden », est une initiative mise en place par les États-Unis pour permettre à certaines personnes de migrer légalement pour une durée limitée, en raison de raisons humanitaires urgentes ou d'un intérêt public significatif. Ce dispositif vise principalement à offrir une entrée temporaire aux États-Unis à des personnes qui ne remplissent pas les critères habituels de visa, mais qui font face à des situations critiques comme : Des menaces graves dans leur pays d'origine. Des besoins médicaux urgents. Des situations de séparation familiale extrême. Cependant, ce programme a des effets profonds sur les familles et les communautés : Séparations familiales douloureuses. Défis d'adaptation culturelle. Opportunités économiques et éducatives contrastées.

réformes économiques structurelles et sans freiner l'exode, l'éducation seule ne suffira pas à inverser la tendance.

Cette tension entre Freire et Mathurin réside dans la priorité stratégique. En effet, Freire mise sur la conscientisation et l'action collective pour transformer les structures oppressives de l'intérieur. Mathurin met en garde contre la perte irréversible de capital humain et plaide pour des mesures économiques et politiques immédiates afin de retenir les forces vives.

En réalité, ces deux approches ne sont pas mutuellement exclusives. Une réforme éducative inspirée de Freire pourrait renforcer la capacité des citoyens à exiger et construire des réformes structurelles, tandis qu'une politique économique proactive pourrait créer les conditions matérielles nécessaires pour que cette transformation soit possible. Comme le souligne Amartya Sen : « La pauvreté doit être vue comme une privation des capacités fondamentales plutôt que simplement comme un faible revenu [226] ». Autrement dit, le développement ne se réduit pas à la croissance économique ; mais il implique l'expansion des libertés réelles dont jouissent les individus. La pauvreté constituée comme nouvelle forme d'oppression en Haïti, pour reprendre les expressions de Freire, ne doit pas être interprétée comme un destin mais en tant que « construction historique qui peut être déconstruite par l'action consciente des opprimés [227] ». En Haïti, cela suppose à la fois de créer des opportunités économiques et aussi de libérer les consciences pour que les citoyens puissent agir sur leur destin collectif.

Freire affirme que « l'éducation est un acte de liberté » et qu'elle doit permettre aux opprimés de « lire le monde » pour le transformer. Or, face à la réalité décrite par Pierre Jorès Mérat dans son article Être pauvre en Haïti (Les Cahiers d'Outre-Mer), cette ambition se heurte à un obstacle massif : une pauvreté multidimensionnelle, profondément enracinée dans les structures sociales et historiques du pays.

Pour Mérat, la pauvreté en Haïti ne se résume pas uniquement à un manque de revenus. Elle englobe l'éducation, la santé, le logement, l'alimentation et la sécurité, et s'est imposée depuis les années 1980 comme une clé de lecture incontournable de la société haïtienne. Les chiffres du PNUD sont implacables : plus de six millions d'Haïtiens vivent avec moins de

---

[226] Amartya Sen, (1999). *Development as Freedom*. New York : Alfred A. Knopf.
[227] Paulo Freire, (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.

2,41 USD par jour, et 2,5 millions dans une pauvreté extrême avec moins de 1,23 USD[228]. Le PIB par habitant plafonne à 1 693 USD, l'IDH est de 0,554 (166e sur 193 pays), et le coefficient de Gini de 0,41 révèle des inégalités criantes[229].

Pour Freire, ces conditions ne sont pas seulement des données économiques : elles constituent un système d'oppression qui empêche l'émergence d'une conscience critique collective. Mais Mérat insiste sur le fait que cette oppression est aggravée par des crises politiques récurrentes, des catastrophes naturelles fréquentes et une instabilité chronique qui paralysent toute réforme durable. Selon le GFDRR, 96 % des Haïtiens sont exposés à au moins deux risques majeurs (ouragans, séismes, inondations, sécheresses), et trois ménages sur quatre ont subi un choc économique lié à une catastrophe ou à la hausse des prix.

Là où Freire verrait dans l'éducation un levier pour briser ce cycle, Mérat constate que la pauvreté extrême agit comme un verrou sur le système éducatif lui-même. Les coûts indirects de la scolarité, le manque d'infrastructures, la faible qualification des enseignants, les classes surchargées et la destruction régulière des écoles par les catastrophes naturelles compromettent l'accès, la qualité et la continuité de l'enseignement. Les enfants, souvent contraints de travailler, voient leur parcours scolaire interrompu, tandis que la malnutrition et les maladies liées à la pauvreté réduisent leur capacité d'apprentissage.

Cette tension entre Freire et Mérat réside dans la priorité stratégique et la nature de la réponse à apporter : Pour Freire, l'éducation est la condition première de la libération. Sans conscientisation, les opprimés ne peuvent transformer les structures qui les maintiennent dans la pauvreté. Tandis que pour Mérat, la pauvreté est un système multidimensionnel qui, sans réformes structurelles et politiques efficaces, empêche l'éducation de jouer son rôle transformateur.

En réalité, ces deux approches sont complémentaires. Comme le souligne Amartya Sen, (1999), le développement implique à la fois l'expansion des libertés réelles et la création des conditions matérielles qui permettent à ces libertés de s'exercer. Sans amélioration des conditions de vie (logement, santé, sécurité alimentaire), l'éducation risque de rester un idéal

---

[228] Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). (2023). Rapport sur le développement humain.
[229] Banque mondiale. (2023). Données économiques sur Haïti.

inaccessible. Mais sans éducation critique, les réformes structurelles risquent de ne pas être portées par une mobilisation citoyenne durable.

Frantz Fanon rappelle que « chaque génération doit découvrir sa mission, la remplir ou la trahir[230] ». En Haïti, cette mission pourrait consister à articuler la lutte contre la pauvreté structurelle avec une refondation éducative qui arme les citoyens pour transformer leur réalité. Comment mettre en dialogue la pensée éducative de Freire et la situation de profonde vulnérabilité d'Haïti face aux catastrophes naturelles ?

1.2.1 La vulnérabilité structurelle d'Haïti aux catastrophes naturelles : comme cause de transit et limites de la pédagogie freirienne

Haïti demeure l'un des pays les plus pauvres du monde : plus de 6 millions d'Haïtiens vivent sous le seuil de pauvreté, dont 2,5 millions en pauvreté extrême avec moins de 1,23 USD par jour. L'indice de capital humain révèle qu'un enfant né aujourd'hui n'atteindra que 45 % de son potentiel productif, faute d'accès à une éducation et à des soins de qualité (Banque mondiale, 2022, p. 17). Les coûts indirects de la scolarité, (frais d'inscription, uniformes, fournitures, rémunération des enseignants dans les écoles communautaires), excluent une grande partie des enfants. Dans les zones rurales, les écoles sont rares, éloignées et mal équipées. Les enseignants, souvent sous-qualifiés et mal rémunérés, travaillent dans des classes surchargées, sans matériel pédagogique. Cette situation illustre ce que Freire appelle une « éducation bancaire », où l'élève est réduit à un réceptacle passif, incapable de développer une pensée critique (Freire, 1980, p. 72). Mais au-delà de la pauvreté, c'est la vulnérabilité écologique qui accentue l'impossibilité de mettre en œuvre une pédagogie émancipatrice.

Haïti est l'un des pays les plus exposés aux catastrophes naturelles : 96 % de la population est confrontée à au moins deux risques majeurs (GFDRR, 2019, p. 5). Séismes, ouragans, inondations et glissements de terrain détruisent régulièrement les infrastructures scolaires, interrompant les cours pendant de longues périodes. L'urbanisation non planifiée, la déforestation et la faiblesse des infrastructures aggravent cette vulnérabilité. Freire verrait dans cette réalité un double défi : matériel, par la destruction physique des espaces éducatifs,

---

[230] Fanon, F. (1961). *Les Damnés de la Terre*. Paris : Maspero.

et symbolique, par l'intériorisation d'un sentiment d'impuissance face à des forces perçues comme incontrôlables (Freire, 1980, p. 34). Cette fragilité matérielle nourrit une rupture symbolique qui affecte directement la perception de l'avenir par les jeunes générations.

La pauvreté et les catastrophes engendrent une rupture symbolique : de nombreux jeunes se perçoivent comme des « êtres en transit », oscillant entre survie quotidienne et désir de départ. Cette désaffection éducative mine le développement individuel et collectif. Freire rappelait qu'« enseigner est un acte d'amour, et par conséquent un acte de courage » (Freire, 1980, p. 45). Mais sans un cadre minimum garantissant sécurité, santé et stabilité, cette prise de conscience reste fragile. Frantz Fanon soulignait déjà que « l'opprimé, lorsqu'il prend conscience de son oppression, devient capable de transformer le monde […], dans le mouvement de sa praxis[231] » (Fanon, [1961] 1991, p. 47). Or, en Haïti, les conditions matérielles étouffent cet élan critique. Comme l'a confié un directeur d'école à Jacmel après des inondations : « Nous avons perdu les livres, les bancs, les murs. Mais ce qui fait le plus mal, c'est que les enfants ne posent plus de questions » (Entretiens, août 2020). Cette incapacité à maintenir un espace éducatif stable révèle que la conscientisation freirienne ne peut se déployer sans conditions matérielles minimales.

Amartya Sen rappelle que « la pauvreté doit être vue comme une privation des capacités fondamentales plutôt que simplement comme un faible revenu » (Sen, 1999, p. 87). Le développement suppose l'expansion des libertés réelles, incluant sécurité physique, santé et éducation. En Haïti, ces libertés sont constamment réduites par l'absence de résilience face aux catastrophes. Lors du séisme d'août 2021, une enseignante des Nippes déclarait : « J'ai survécu, mais mon école est morte. Et sans école, comment dire aux enfants qu'ils ont encore une voix ? » (Entretiens, août 2021). Cette voix, que Freire considère comme le cœur de la pédagogie émancipatrice, ne peut s'élever sans espace matériel et symbolique. La vulnérabilité écologique, devenue systémique, transforme la nature elle-même en facteur d'exclusion.

Selon la Banque mondiale, « 68 % des ménages haïtiens sont exposés à trois types de catastrophes ou plus[232] » (Banque mondiale, 2021, p. 12). Les rivières non curées, les pentes non aménagées et les routes effondrées transforment chaque pluie en menace. Lors de la

[231] Fanon, F. ([1961] 1991). Les damnés de la terre. Paris : La Découverte, p. 47.
[232] Banque mondiale. (2021). Haïti : Rapport sur la résilience. Washington : World Bank.

sécheresse de décembre 2020 à Jacmel, les cultures vivrières furent détruites. Un agriculteur déclara : « comme si la terre elle-même avait cessé de vouloir nous nourrir » (Entretiens, janvier 2020). Cette parole illustre une exclusion où la nature devient un obstacle à la survie et à l'éducation. Dans ce contexte, la pédagogie freirienne ne peut être dissociée d'une politique intégrée de résilience.

Conclusion

L'application de la pédagogie freirienne en Haïti se heurte à une réalité structurelle : la vulnérabilité chronique du pays. Entre pauvreté, précarité écologique et instabilité sociale, les conditions de base pour une éducation critique et transformative sont souvent absentes. Comme le rappelle Freire, « l'éducation, bien qu'elle ne transforme pas directement le monde, modifie les individus appelés eux-mêmes à transformer leur environnement »[233]. Mais en Haïti, la priorité reste la survie.

Dans ce contexte, il ne s'agit pas de transposer mécaniquement la pédagogie de l'opprimé, mais de la refonder en une pédagogie de la résilience, adaptée aux défis locaux. Cette approche viserait à articuler émancipation intellectuelle, ancrage territorial et bien-être collectif. Cependant, les contenus scolaires, souvent déconnectés des réalités haïtiennes, renforcent un sentiment de décalage. L'école devient un outil d'émigration plutôt qu'un espace de mobilisation sociale. Les élèves, peu concernés par les enjeux nationaux, développent un désengagement affectif qui affaiblit la conscience citoyenne et le rôle civique de l'école.

[233] aulo Freire, Conscientização, São Paulo, Cortez, 1980, p. 3

Chapitre 8 - Instabilité, inachèvement et transgression : Georges Lapassade face à la condition haïtienne

Introduction :

Dans un contexte haïtien marqué par une instabilité chronique, où la crise semble s'être installée comme horizon permanent, il devient urgent de réinterroger les outils conceptuels à notre disposition. Ce chapitre propose une lecture croisée entre les concepts développés par Georges Lapassade, (instabilité, inachèvement, transgression), et la réalité haïtienne. L'objectif est double : d'une part, évaluer la pertinence de ces notions pour penser une instabilité qui ne libère plus mais enferme ; d'autre part, interroger les rapports Nord-Sud dans la circulation des concepts, en envisageant une « décolonisation commune » des savoirs. Cela nous amène à la problématique suivante : Comment les concepts d'instabilité, d'inachèvement et de transgression, tels que formulés par Georges Lapassade, peuvent-ils éclairer la condition haïtienne où l'instabilité semble désormais subie plutôt qu'émancipatrice ? Et que signifie aujourd'hui, pour un citoyen haïtien, « entrer dans la vie » dans un contexte où les repères sociaux, politiques et éducatifs sont en permanente dislocation ?

I. Réinterpréter Lapassade à partir de l'instabilité haïtienne : vers une pédagogie du transit et de l'inachèvement

1.1. Crise haïtienne comme espace de conscience critique : une lecture lapassadienne

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons de penser le « transit » non pas comme une simple étape vers la maturité, mais comme un état passager de l'être en quête d'émancipation. Ce concept, tel qu'on peut le formuler à partir d'une relecture de Georges Lapassade, prend une résonance particulière dans le contexte haïtien, marqué par une instabilité chronique et une précarité extrême. Lapassade écrit : « L'entrée dans la vie n'est pas un passage net, mais une présence-absence, une oscillation entre le dedans et le dehors de la condition adulte » (Lapassade, 1963, p. 47). Cette oscillation, loin d'être un simple rite de passage, devient dans le cas haïtien une condition permanente, vécue au quotidien par une population en état d'urgence.

1.2. Une société en mal d'enfantement : entre « transit » et modernité

Le professeur Leslie François Manigat décrit la société haïtienne comme étant une société en mal d'enfantement, entre « transit » et modernité. Il propose une lecture tripartite de la crise haïtienne contemporaine. Il affirme : « Une crise de démocratisation ; un processus de modernisation et une crise de survie » (Manigat, 1995, p. 51). Toutefois, ce sont les dimensions de la modernisation et de la survie qui retiennent particulièrement notre attention, car elles révèlent une société en tension, tiraillée entre archaïsme et désir de transformation.

Manigat voit dans la crise haïtienne une impasse historique, une société en mal d'enfantement de la modernité, empêtrée dans une transition interminable. Il décrit une société où les institutions traditionnelles, bien que moribondes, résistent à leur propre dépassement : « La société traditionnelle haïtienne, mort en sursis, épuise ses dernières cartouches à résister à l'avènement de la société moderne en gestation » (Manigat, 1995, p. 52). La modernité, fondée sur le droit, la compétence et la transparence, entre en conflit avec un monde archaïque fondé sur le favoritisme, le caprice et l'opinion. Le résultat est un éclatement, un « Big-Bang » institutionnel, où la société se fragmente, s'atomise, et où l'égocentrisme devient norme (Manigat, 1995, p. 214). En d'autres termes, la société traditionnelle haïtienne, bien que moribonde, résiste farouchement à son remplacement par une société moderne en gestation. Cette résistance engendre une crise institutionnelle profonde, démocratique, sociale, morale.

L'auteur évoque l'effet d'un « Big-Bang », c'est-à-dire d'un éclatement du tissu social en lambeaux, où les anciennes structures fondées sur le favoritisme, l'opinion et le caprice du chef cèdent difficilement la place à des institutions fondées sur le droit, la transparence et la compétence (Manigat, 1995, p. 52). Dans cette dynamique, aucune institution n'est épargnée, pas même l'école. Manigat observe une massification paradoxale accompagnée d'une atomisation des groupes sociaux, débouchant sur une culture de l'égocentrisme : « L'unicité de chacun est un dogme et l'égocentrisme est la norme sociale » (Manigat, 1995, p. 214). Cette culture du « JE », imprègne toutes les sphères de la société, formant des citoyens en transit, c'est-à-dire, peu enclins à l'effort, à la solidarité et à la transformation collective.

Georges Lapassade, sociologue, psychosociologue et professeur à l'université Paris 8, fut l'un des premiers à interroger la crise identitaire des jeunes des banlieues françaises dans les années 1960.

~~Georges Lapassade développe une anthropologie critique de l'inachèvement, qu'il conçoit non comme une déficience, mais comme une puissance de dépassement. Il affirme : « Quel que soit le degré de sa détresse, de sa solitude, de son aliénation, l'être humain, parce que toutes ses positions sont inachevées, reste capable de dépasser ses servitudes »[234].~~ Cette affirmation, formulée dans le contexte des années 1960 en France, prend une résonance singulière dans la société haïtienne contemporaine, marquée par une instabilité chronique, une précarité extrême et une désagrégation des institutions. Loin d'être une crise ponctuelle, la situation haïtienne constitue une forme d'« urgence permanente », où l'instabilité n'est plus un moment de rupture, mais une condition structurelle. Il est une nécessité de contextualiser Lapassade.

Lapassade écrit dans une époque de contestation étudiante, de conflits intergénérationnels et de développement des sciences humaines. Il s'inscrit dans une tradition critique qui remet en question la figure de l'adulte comme modèle achevé. « L'homme est un être qui n'a pas atteint sa pleine maturité » écrit-il, « et l'inachèvement est dans son être »[235]. Cette thèse, nourrie par la néoténie biologique et la critique marxiste de la précarité du travail, ouvre la voie à une pensée de l'instabilité comme espace de transformation. Il distingue d'ailleurs deux formes d'instabilité : la dissociation pathologique et la dissociation critique. « L'instabilité peut être source d'angoisse, mais aussi de conscience »[236]. En Haïti, cette distinction devient cruciale. L'instabilité y est omniprésente, mais peut-elle encore être un levier d'émancipation ?

Dans certaines écoles, des élèves traversent des zones de conflit pour assister à des cours improvisés sous des bâches. Une enseignante confiait : « Chaque jour, on ne sait pas si l'école ouvrira. Mais on vient quand même. C'est notre manière de résister. » (Entretien de terrain, mars 2020). Cette résistance quotidienne, bien que silencieuse, incarne une forme de critique en acte, au sens lapassadien.

Lapassade décrit l'entrée dans la vie comme un processus sans fin. Il affirme : « toute la vie est une entrée dans la vie »[237]. Cette formule, dans le contexte haïtien, prend une tonalité tragique : pour beaucoup, l'entrée semble sans fin, suspendue entre un départ et une

---

[234] Georges Lapassade, Entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme, Paris, Economica/Anthropos, 1963, p. 245.
[235] Ibid., p. 18.
[236] Ibid., p. 245.
[237] Lapassade, op. cit., p. 206.

impossibilité d'arriver. L'éducation devient alors un espace de transit, non pas vers un modèle adulte figé, mais vers une subjectivation en mouvement. Anne-Marie Peatrik rappelle que les catégories d'enfance, d'adolescence et d'adulte varient selon les contextes culturels[238]. En Haïti, où les enfants travaillent, fuient, résistent, la notion d'« entrée dans la vie » doit être repensée à partir de la précarité vécue.

La crise haïtienne, contrairement à celle des années 60 en France, n'est pas une revendication, mais une réalité subie. Pourtant, les concepts de Lapassade, inachèvement, critique, instabilité, offrent des outils pour penser une pédagogie située. Une pédagogie qui ne serait pas formelle, mais incarnée dans les pratiques de survie, d'improvisation et de solidarité. Dans une école rurale du Sud, un directeur racontait : « Nous n'avons pas de manuels, mais nous avons des histoires. Chaque élève apporte une parole, un souvenir, une chanson. C'est avec cela que nous faisons classe. » (Entretien de terrain, mars 2020).

Cette pédagogie du fragment, du bricolage, rejoint la pensée de Lapassade : « L'homme n'est jamais complètement adapté aux rôles qu'on veut lui faire jouer »[239]. C'est précisément cette inadéquation qui rend possible la réinvention. En ce sens, la crise haïtienne peut être lue comme une forme d'« entrée dans la vie », non pas au sens d'un passage vers la maturité, mais comme un processus d'émancipation inachevé, ouvert, vulnérable - et donc profondément humain.

Contrairement à la crise des années 1960 que Lapassade analyse comme une rupture à réclamer ou à combattre, la crise haïtienne contemporaine ne se présente pas comme un événement ponctuel, mais comme une réalité subie, diffuse, et persistante. Dans les quartiers populaires de Jacmel, par exemple, les élèves traversent des zones pour se rendre à l'école, improvisant des itinéraires chaque jour selon les rumeurs de violence. Une directrice d'école confiait lors d'un entretien : « Chaque matin, je ne sais pas si les enfants pourront arriver. Et pourtant, ils viennent, parfois en groupe, parfois seuls, parfois en silence. C'est leur manière d'entrer dans la vie. » (Entretien de terrain, mars 2020).

Lapassade nous invite à repenser l'idée même d'achèvement. Il affirme : « l'homme est biologiquement, psychologiquement et historiquement inachevé » (Lapassade, 2020, p. 23)[240].

---

[238] Anne-Marie Peatrik, *L'océan des âges de la vie, Paris*, CNRS Éditions, 2021, p. 112.
[239] Lapassade, idem, op. cit., p. 198
[240] Georges Lapassade, *Entrée dans la vie : Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Economica/Anthropos, 1963, p. 23 et p. 47.

Cet inachèvement, loin d'être une déficience, devient une ressource pour penser l'instabilité non comme une fatalité, mais comme une condition existentielle et pédagogique. Dans les écoles de campagne haïtienne, les enseignants improvisent avec des moyens dérisoires : un tableau noir effacé à la main, des cahiers partagés, des cours donnés sous des abris de fortune. Ces pratiques, bien que précaires, témoignent d'une pédagogie du transit, où l'éducation se construit dans le mouvement, l'adaptation, et la résistance.

Il ne s'agit donc pas d'appliquer mécaniquement les concepts de Lapassade au contexte haïtien, mais de les réinterpréter à partir du terrain. Comme le souligne Marc Levivier, « les œuvres qui comptent sont celles qui nourrissent en silence les efforts nouveaux, amicaux autant qu'hostiles, qu'elles ont rendus nécessaires »[241] (Levivier, 2010, p. 178). Ainsi, Entrée dans la vie devient un texte à réécrire continuellement, à partir des expériences haïtiennes de transit, de vulnérabilité et de résilience.

La question centrale de cette section est donc la suivante : comment penser une pédagogie émancipatrice dans un contexte où l'instabilité est permanente, et où l'inachèvement n'est plus une étape mais une condition ? Cette réflexion nous conduit à envisager l'éducation non comme une transmission de savoirs figés, mais comme une pratique dialogique, ancrée dans les réalités mouvantes du territoire haïtien. Haïti, territoire insaisissable et résistant, devient alors le lieu d'une pensée en transit, où l'inachèvement de l'homme, tel que formulé par Lapassade, ouvre des perspectives nouvelles pour une pédagogie de l'émancipation.

II. Penser l'instabilité en Haïti : entre crise subie et puissance instituante

2.1. Réactualiser la pensée de Lapassade pour penser l'émancipation dans une société haïtienne en transit

Lapassade distingue deux formes d'instabilité : l'une pathologique, subie au quotidien, et l'autre émancipatrice, capable de renforcer la conscience critique. Il affirme que « l'instabilité peut être une dissociation pathologique ou une ouverture vers une conscience critique[242] » (Lapassade, 1963, p.102). Dans une société néolibérale où l'adaptation devient une injonction permanente, cette instabilité se transforme en norme intériorisée, en « doxa » :

---

[241] Marc Levivier, « L'homme inachevé : à propos de la thèse de Georges Lapassade », Nouvelle revue de psychosociologie, 2010/1, n°9, p. 178.
[242] Lapassade, F. (1963). L'entrée dans la vie. Paris : Éditions Gauthier-Villars, p. 102 et p. 45.

il faut sans cesse apprendre, se transformer, se vendre. Ce glissement fait du transit, (autrefois subversif), une exigence sociale, brouillant les frontières entre mouvement et soumission.

Dans une interview intitulée « De l'entrée dans la vie à la formation tout au long de la vie », Lapassade revient sur les fondements philosophiques de son œuvre, articulée autour de deux axes : la néoténie humaine comme condition d'inachèvement, et le sentiment d'instabilité comme moteur de critique sociale[243]. L'humain, toujours en devenir, n'est jamais achevé. Ce caractère inachevé, loin d'être une déficience, devient chez lui le socle de la résistance et de l'émancipation.

Lapassade ne propose pas une définition figée de la crise, mais en fait un outil d'analyse et d'implication. Dans ses cours d'analyse institutionnelle, il provoquait des situations de désordre (silence imposé, grève, chaos) pour faire émerger les tensions latentes. Il raconte : « La contestation finissait par exploser et faire surgir un débat passionné concernant ce que nous venions réellement chercher dans ses cours et à l'université en général »[244]. Ainsi, la crise devient un moment de vérité, révélant les non-dits institutionnels et ouvrant la voie à leur réinvention.

Dans cette perspective, la crise n'est pas une fatalité mais un indicateur : « La crise est ce moment où le sujet vacille, mais peut aussi se reconfigurer »[1]. Elle montre que l'institution n'est pas un cadre figé, mais un processus traversé par des forces contradictoires. En Haïti, cette idée prend une résonance particulière : la crise y est permanente, structurelle, et façonne les conditions mêmes de l'existence.

Dans les écoles haïtiennes, cette instabilité produit des formes de savoir et des gestes de résistance. Les enseignants, souvent démunis, improvisent des dispositifs pédagogiques dans l'urgence. Cette « pédagogie du faire avec » rejoint ce que Lapassade nomme « pédagogie de la transgression » (Lapassade, 1971, p. 112). Loin d'être stérile, la crise devient ici une puissance instituante, à condition d'être accompagnée, nommée et mise en récit.

Cependant, cette instabilité peut aussi devenir un piège, répétitif, empêchant toute projection. Lapassade insiste : « Un groupe stable est déjà un groupe mort. Une société vivante et libre peut se construire sur l'invention ininterrompue de nouvelles institutions »

---

[243] Colin, L. & Le Grand, J.-L. (2008). De l'entrée dans la vie à la formation tout au long de la vie. Interview avec Georges Lapassade.
[244] Ollivier, B. (2006). Lapassade, l'indiscipliné. Paris : Éditions du Croquant.

(Lapassade, 1963, p. 9). La question se pose alors : la crise haïtienne peut-elle être lue comme une entrée dans la modernité, révélant à l'être haïtien la possibilité de se reconfigurer ?

Pour illustrer ce processus, Lapassade évoque la Grèce antique : « Le monde des Grecs commence dans le chaos et s'achève dans la beauté immobile du cosmos. [...] L'improvisation, la spontanéité créatrice ne sont que des phases préliminaires, et qu'on ne montre pas » (Lapassade, 1963, p. 9). Cette référence ouvre une lecture néoténique de la crise haïtienne : ce qui fut longtemps interprété comme immaturité sociale devient une quête de sens, d'autonomie et de reconnaissance.

Là où Manigat voit une société bloquée, Lapassade perçoit une société en devenir. Mais la tension demeure : si l'instabilité peut être une puissance transformatrice, elle devient, dans le contexte haïtien, une condition chronique qui risque de perdre son potentiel émancipateur. Penser l'instabilité avec Lapassade, c'est refuser de la réduire à une fatalité, et y voir une force de conscientisation.

Haïti, traversée par des crises multiples, rend toute stabilité illusoire. Le jeune Haïtien ne peut plus se projeter dans une trajectoire linéaire : il doit improviser, bricoler, résister. L'idée selon laquelle « on n'entre pas une fois pour toutes dans la vie » résonne fortement dans ce contexte. L'instabilité, bien qu'angoissante, peut devenir source d'émancipation, à condition d'être pensée, accompagnée, et transformée en levier de création.

Cette approche inspire l'idée que l'instabilité, vécue comme condition d'existence en Haïti quoi qu'angoissante, peut devenir source de conscientisation, de motivation vers l'émancipation. Faudrait-il, alors, interroger Lapassade : Comment affronter la souffrance lorsqu'elle résulte de la précarité ? Comment penser l'émancipation dans un monde où l'instabilité est plutôt subie, plus que choisie ?

2.1.1. L'inachèvement comme méthode et posture critiques

L'inachèvement désigne la non-fixité d'un sujet humain, sa nature toujours en devenir, jamais totalement accomplie. Lapassade propose une anthropologie de l'inachèvement, selon laquelle, « L'homme est un être inachevé, inachevable, toujours en devenir » (Lapassade, 1963, p. 45). Effectivement, vers la fin du XIXe siècle, la biologie introduit le concept de néoténie pour penser la spécificité humaine.

Louis Bolk affirme que l'homme est un être immature, frappé d'une prématurité de la naissance qui le rend inapte à affronter les exigences naturelles sans médiation culturelle. Le développement humain, entamé in utero, se poursuit bien au-delà de la naissance, nécessitant « une longue période après la naissance » pour s'achever (Lapassade, 1964, p. 223). Claude Lorin prolonge cette idée en soulignant que « l'homme paléolithique (…) était adulte à un plus jeune âge que l'homme actuel » (Lorin, 1984, p. 259), révélant ainsi, l'allongement historique de l'enfance.

Jacques Lacan, dans une perspective psychanalytique, affirme que « l'homme naît inachevé », et que l'éducation a pour fonction de compenser le manque originel. Mais Lapassade rompt avec la linéarité d'une lecture biologique. Pour lui, l'enfant, bien qu'inachevé, porte en lui toutes les potentialités de l'adulte, actualisables par l'expérience. Le développement humain est marqué par des discontinuités, des ruptures, des accélérations et des ralentissements, (comme la dentition ou la sexualité), qui rendent caduque toute vision monotone de la croissance (Lapassade, 1964, p. 224).

Cette conception dynamique de l'inachèvement, telle que pensée par Lapassade, ne se contente pas de décrire une immaturité biologique ou une instabilité psychologique. Elle propose une anthropologie critique du devenir humain. Loin d'être une pathologie, l'instabilité devient ici une puissance, une condition d'émancipation, une ressource pour penser autrement les crises sociales et les transitions historiques.

L'inachèvement, en ce sens, n'est pas un défaut à corriger, mais un fil rouge qui traverse les processus de subjectivation, les luttes éducatives, et les mutations culturelles. Dans le sens de Lapassade, le transit serait une forme d'inachèvement, dans la mesure où, il s'agit de penser l'humain comme un être en mouvement, jamais adapté aux rôles qu'on lui impose. En effet, Lapassade affirme : « L'être humain, parce qu'il n'est jamais complètement achevé, reste inadapté aux rôles qu'on veut lui faire jouer » (ibid., p. 67). L'inachèvement est donc ce qui permet à l'individu de contester les institutions, de se soustraire aux injonctions, de se réinventer. De ce fait, le transit ne se limite plus à une condition biologique. Il devient une expérience vécue, une instabilité permanente qui peut être à la fois source de conscience critique et de souffrance.

Mais d'un autre côté, si l'on accepte que l'entrée dans la vie moderne ne se fait jamais sans tension, sans rupture, sans résistance, alors pourrait-on lire également, la crise haïtienne comme une forme d'inachèvement collectif, d'une société en transit, c'est-à-dire en mal

d'enfantement, prise entre les vestiges d'une tradition coriace et les exigences d'une modernité encore introuvable, mais qui se cherche une identité ?

Cependant, la grande question de Lapassade reste inchangée : pourrait-on considérer la crise haïtienne comme une sorte d'entrée dans la vie, c'est-à-dire, une scène instable où rejoue sans cesse la possibilité d'un devenir ? Comment alors penser l'inachèvement dans le contexte haïtien, marqué par une crise permanente, et en faire un levier d'émancipation plutôt qu'un facteur de souffrance, ou encore faut-il repenser une entrée dans la vie à partir d'Haïti ?

« L'entrée dans la vie » de Georges Lapassade, écrit dans les années 1960, doit être constamment réinterprété. Car « entrée dans la vie » ne signifie plus la même chose aujourd'hui, surtout pour un jeune Haïtien confronté à la précarité. L'instabilité, autrefois subversive, est devenue une norme. Il faut actualiser le sens de l'inachèvement, en le pensant non comme une injonction à l'adaptation, mais comme une capacité à se soustraire, à résister, à créer. Nous comprenons ainsi que le transit haïtien, peut devenir une pédagogie de la débrouille, une esthétique de la résistance, une politique du possible. Il ne s'agit pas de nier la souffrance, mais de reconnaître en elle une puissance critique. Penser l'inachèvement aujourd'hui, c'est refuser les modèles figés, et ouvrir la voie à une éducation émancipatrice, enracinée dans les réalités vécues.

L'école, dans sa forme classique, fonctionne comme une machine à produire de l'identité stable. Elle classe, évalue, oriente, fixe. Lapassade critique cette logique dans ses travaux sur l'analyse institutionnelle, où il montre comment les structures éducatives imposent des rôles, des normes, des trajectoires. Il écrit : « L'école ne prépare pas à la vie ; elle prépare à l'adaptation. Elle ne forme pas des êtres en transit, mais des identités figées »[245] Cette critique rejoint celle de Michel Foucault sur les dispositifs de pouvoir et de normalisation. Le transit, dans ce cadre, devient une forme de résistance à l'assignation : refuser d'être fixé, c'est refuser d'être dominé. Face à cette logique de stabilisation, Lapassade propose une pédagogie du transit. Il ne s'agit pas d'enseigner pour achever, mais d'accompagner les métamorphoses. L'éducation devient alors un espace de création, de narration, de réinvention. Il affirme : « L'éducation ne doit pas viser l'achèvement, mais accompagner les métamorphoses »[246]. Cette posture éducative valorise les bifurcations, les

[245] Lapassade, G. (1971). L'analyse institutionnelle. Paris : Mouton, p. 88.
[246] Lapassade, G. (1963). L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme. Paris : Éditions de minuit., p. 112).

retours en arrière, les détours. Elle reconnaît que l'identité n'est jamais donnée, mais toujours en construction.

Dans le contexte haïtien, cette approche prend une résonance particulière. Les parcours éducatifs sont souvent marqués par l'interruption, l'improvisation, la débrouille. Penser le transit comme posture éducative, c'est reconnaître la valeur des trajectoires fragmentées, et en faire le cœur d'une pédagogie de la résistance. Delà découle la mise en scène pédagogique de la crise haïtienne.

Dans les écoles haïtiennes, qu'elles soient rurales ou urbaines, la crise se donne à voir dans les gestes, les silences, les improvisations. Le tableau noir est parfois une planche de bois, les cahiers sont partagés, les enseignants jonglent entre plusieurs niveaux dans une même salle. Ce n'est pas seulement une crise matérielle : c'est une crise de reconnaissance, de temporalité, de sens. Les élèves arrivent sans avoir mangé, les professeurs enseignent sans salaire régulier, et pourtant, quelque chose résiste : une forme de transit silencieux.

Prenons l'exemple d'une classe où l'enseignant, faute de manuel, improvise une leçon à partir d'un proverbe créole. Il demande aux élèves : « Ki sa sa vle di, 'Dèyè mòn gen mòn' ? »[247]. Et les enfants, dans un éclat de voix, commencent à raconter des histoires de leur quartier, de leurs familles, de leurs peurs. Le moment devient une brèche, une pédagogie du vécu, une entrée dans la vie par le langage. Ce n'est pas l'école rêvée, mais c'est une école en transit, c'est-à-dire, une école qui résiste.

Dans une autre école de campagne, une directrice explique qu'elle utilise les chansons populaires pour enseigner la grammaire. Elle dit : « Se pa tout bagay ki ekri nan liv. Gen bagay nou viv tou. » Là encore, l'inachèvement devient ressource. L'absence de moyens ne produit pas le vide, mais l'invention, selon Lapassade, appelée la démarche « pédagogie de la brèche » prend forme, c'est-à-dire, une éducation qui ne repose pas sur la stabilité, mais sur l'instabilité comme puissance.

Les scènes de terrain, marquées par l'improvisation, le manque, mais la créativité, révèlent une anthropologie du bricolage où l'éducation haïtienne se construit dans les

---

[247] L'expression créole « Dèyè mòn gen mòn » se traduit littéralement par « Derrière les montagnes, il y a encore des montagnes ». Mais comme souvent en créole, le sens figuré est bien plus riche : Elle exprime que les difficultés ne finissent jamais, lorsqu'on croit avoir surmonté un obstacle, un autre apparaît. Plus largement, c'est une manière de dire que la vie est une succession de luttes, mais aussi que le monde est vaste, plein de réalités qu'on ne voit pas encore.

interstices du système, dans les failles de l'institution, dans les silences du politique. L'école, loin d'être un lieu d'achèvement, devient un espace de transit, non vers une modernité stabilisée, mais vers une subjectivation fragile, instable, mais réelle. Les élèves ne sont pas des objets d'un programme, mais des sujets en devenir, en lutte, bref, des sujets en transit.

Ici la pensée de Georges Lapassade prend tout son sens. En concevant l'inachèvement comme condition anthropologique, il propose une lecture radicale de l'instabilité, non comme pathologie, mais comme puissance. « L'inachevé est la condition même de la liberté » (Lapassade, 1976, p. 88). Là où certains voient le chaos, on peut dire que lui, voit le transit. Là où l'on déplore le déficit, il repère une brèche. L'entrée dans la vie, selon lui, n'est pas un passage linéaire, mais une série de discontinuités, de résistances, de réinventions (Lapassade, 1964, p. 33).

Or, la société haïtienne, telle que décrite par Leslie François Manigat, semble précisément en « mal d'enfantement de la modernité » : elle est prise dans une tension entre une tradition refusant de disparaitre, et une modernité exigeante, entre des institutions fondées sur le favoritisme et des aspirations démocratiques fondées sur le droit et la transparence : « La société traditionnelle haïtienne, morte en sursis, épuise ses dernières cartouches à résister à l'avènement de la société moderne en gestation » (Manigat, 1995, p. 52). Mais ce mal peut être lu autrement, non comme une impasse, mais comme une scène d'inachèvement. La société est inachevée, certes, mais en puissance. Elle résiste à l'assignation, invente dans le manque, transforme l'instabilité en pédagogie. Comme l'enfant néoténique, elle n'a pas encore achevé sa croissance, mais porte en elle toutes les potentialités de son propre dépassement.

Ainsi, la question se pose : en quoi la pensée de Lapassade, (et son concept d'inachèvement), permet-elle d'éclairer philosophiquement la crise haïtienne contemporaine ? Peut-on lire la crise non comme une pathologie sociale, mais comme une crise d'entrée dans la vie moderne ? Et si oui, quelles pédagogies, quelles temporalités, quelles formes de résistance silencieuse peuvent en émerger ?

C'est à cette interrogation que nous allons maintenant répondre, en confrontant les analyses de Lapassade aux réalités haïtiennes, et en explorant les brèches où se rejoue, peut-être, la possibilité d'un devenir.

2.1.2. Le transit comme tension entre stabilité et instabilité : le mérite de Lapassade

Lapassade a le mérite d'avoir déplacé le concept d'inachèvement du champ biologique vers les sciences humaines, notamment l'éducation. Il transforme la condition d'instabilité en ressource critique. Selon lui, l'homme, jamais totalement adapté, peut interroger les rôles qu'on lui fait jouer. Il affirme : « L'inadaptation chronique » devient alors le moteur d'une remise en question des institutions (Lapassade, 1964, p. 229). Il reconnaît que l'instabilité est angoissante, voire aliénante mais il affirme qu'une adaptation immédiate plongerait l'homme dans la monotonie, le privant de toute emprise sur son environnement. L'homme, parce qu'il est inachevé, doit tout inventer. Il ne reçoit pas les lois de la nature comme données, mais les découvre et les transforme pour s'accommoder à son monde (Lapassade, 1964, p. 231).

Paul Ricœur, dans *Soi-même comme un autre*, évoque la tension entre stabilité et instabilité : « Nous sommes faits du même ipséité » (Ricœur, 2015, p. 122), soulignant une continuité identitaire malgré les changements. La dialectique du mouvement — stable/instable — rappelle le fleuve d'Héraclite, toujours en devenir.

Paulo Freire, quant à lui, fait de l'inachèvement le fondement anthropologique de sa pédagogie. Il écrit : « Nous compensons cet inachèvement par la nécessité de nous faire, en objectivant le monde, en le transformant et en nous transformant » (Freire, 1984, p. 43). L'inachèvement devient ainsi le levier de notre engagement vers plus d'humanité. Il ajoute : « Chaque fois que l'on supprime la liberté, [l'être humain] se retrouve comme un être ajusté ou adapté » (Freire, 1980, p. 42), insistant sur le lien entre inachèvement, liberté et transformation. Et là, il rejoint la crise haïtienne, dans la mesure où, l'homme haïtien comme en transit, a souvent une capacité de résilience énorme, qui lui permet à chaque crise, de s'adapter et de se réadapter sans vraiment que ce soit un être figé quelque part. C'est un être qui crée la vie, là où il se trouve et s'y adapte par conséquent. Cette lecture de l'inachèvement comme puissance critique et de créativité, invite à interroger les crises haïtiennes, non comme une fatalité, mais comme une brèche vers la nouveauté ; cet aspect du contexte haïtien se démarque toutefois, des penseurs occidentaux qui abordent la crise, de manière théorique, sans pour autant lui trouve un terrain de contextualisation. Or, l'approche lapassadienne permet de penser la crise haïtienne non comme une fatalité, mais comme une condition d'instabilité porteuse de rupture, de seuil, de discontinuité. Lapassade ouvre la possibilité d'une « nouvelle entrée dans la vie », difficile certes, mais féconde (Lapassade, 1964, p. 235).

Dans cette perspective, aucune crise, individuelle ou collective, n'est une fatalité. Elle peut être le lieu d'un avant/après, d'un repositionnement existentiel. Haïti, avec ses tensions permanentes, ses territoires ingouvernables, ses institutions vacillantes, semble incarner cette condition d'inachèvement. L'éducation, dans ce contexte, devient centrale, dans la mesure où, elle est le vecteur par lequel l'entrée dans la vie peut s'opérer, malgré les obstacles.

Lapassade décrit cette entrée comme une tension permanente, une crise rassurante, une instabilité constitutive du rapport au monde. Freire, lui, insiste sur le projet éducatif comme réponse à l'instabilité : « Le dépassement de l'inachèvement repose sur les envies de liberté, de justice, de lutte pour la récupération de son humanité volée » (Freire, 1979, p. 30). Ainsi, penser l'éducation en Haïti à partir de l'inachèvement, c'est refuser le formalisme et ancrer la pédagogie dans une réalité spécifique, instable mais porteuse de transformation.

2.1.3. Le transit sous forme d'errance

Georges Lapassade introduit le concept de « transit » comme une errance existentielle, une traversée chaotique marquée par des conflits inévitables. Il affirme : « Nous n'avons plus besoin pour agir, d'imaginer un avenir sans conflits et des groupes humains réconciliés dans le dimanche de la vie. Pour nous au contraire, un groupe stable est déjà un groupe mort. Une société vivante et libre peut se construire sur l'invention ininterrompue de nouvelles institutions » (Lapassade, 1964, p. 9). Cette vision oppose la fixité à la vitalité, et fait de l'instabilité une condition de la liberté.

Dans le contexte haïtien, l'errance prend une dimension politique : les forces dominantes semblent orchestrer une crise permanente pour maintenir les masses dans l'obscurantisme. Valentin Schaepelynck, dans sa lecture de Lapassade, souligne que « la critique en acte qu'il propose ambitionne alors, de l'intérieur de la vie micro-sociale des groupes, de rendre visible les normes (…) afin de les amener à envisager les contre-normes et la possibilité de leur propre transformation » (Schaepelynck, 2016, p. 123). L'éducation devient alors un acte de dévoilement et de subversion.

Cette pensée critique en acte ouvre sur une réflexion géopolitique : la crise haïtienne peut être relue à travers le prisme du centre et de la périphérie, comme l'a proposé Reynaud (1980, p. 71). Cela nous conduit à interroger la pertinence du concept de « transit » face à celui de « transition ».

2.2. La pertinence du transit

Contrairement à la « transition », qui suppose une trajectoire linéaire et finalisée, le « transit » évoque une zone d'indétermination, une errance sans destination fixe. Cécile Renouard, en parlant de « transition écologique », montre les limites d'un tel modèle lorsqu'il est appliqué à des sociétés en crise (Renouard, 2022, p. 87). Haïti, dans son instabilité chronique, semble être devenue une « zone de transit perpétuel », où les habitants vivent une forme d'attente sans horizon. L'errance collective interroge la manière dont les individus se construisent dans l'incertitude. Elle nous amène à revisiter le mythe du devenir adulte, tel que Lapassade le déconstruit.

La modernité occidentale, selon Lapassade, accélère les crises et bouleverse les repères sociaux. Elle fragilise la notion de maturité, traditionnellement associée à « la maîtrise de soi, la capacité de tenir ses engagements, d'être responsable, de faire son métier » (Lapassade, 1964, p. 17). L'auteur critique l'idée selon laquelle « l'éducabilité trouve son terme dans l'achèvement des années de formation, et l'homme achevé, c'est l'homme adulte » (Lapassade, 1972, p. 29).

Face aux limites biologiques, l'homme invente des techniques pour les dépasser : avions, vêtements, outils - autant de prolongements de ses organes. Lapassade mobilise Freud pour penser la puberté comme une répétition symbolique du complexe d'Œdipe, et les rites d'initiation comme des seuils d'humanisation, non des préparations à une maturité figée. Cette anthropologie de la transformation nous conduit à penser l'inachèvement comme principe fondateur de l'humanité.

Lapassade affirme que « l'homme est inachevé dans son être » (Lapassade, 1964, p. 18). Cette instabilité, loin d'être un handicap, devient la condition même de son émancipation. Il écrit : « Une société vivante et libre peut se construire sur l'invention ininterrompue de nouvelles institutions » (Lapassade, 1964, p. 9). Le transit devient alors une transe, une dissociation féconde, une énergie de crise qui débouche sur la transformation (Lapassade, 1990, p. 19).

L'inachèvement se manifeste comme une adolescence permanente, une entrée dans la vie professionnelle liée à la structure de classe. Il parle d'« entrée dans la classe » (Lapassade, 1964, p. 27), moment où l'individu s'insère dans le corps social. Il associe les révoltes au

sabotage, non comme jeu, mais comme « volonté de détruire l'ordre social, d'un refus absolu qui n'a pas trouvé d'autre moyen de s'exprimer » (Lapassade, 1964, p. 33).

Cette radicalité nous invite à relire les philosophies du devenir humain à travers le prisme de l'inachèvement.

Dans les *Manuscrits* de 1844, Marx esquisse la figure de l' « homme total », non comme une essence achevée, mais comme une possibilité à conquérir dans le mouvement dialectique de l'histoire. Cet homme n'est plus l'objet d'un système qui le dépossède de lui-même, mais un sujet qui « s'approprie son être universel d'une manière universelle », dans une praxis qui le relie à l'ensemble de l'humanité et à la nature, sans médiation aliénante (Marx, 1932). L'aliénation, chez Marx, n'est pas seulement une condition économique. Il s'agit d'une fracture ontologique, une « privation de réalité » qui empêche l'homme de se reconnaître dans ses propres productions.

Le transit, dans cette perspective, est une lutte. C'est une traversée conflictuelle des formes d'aliénation vers une réappropriation de soi. Il n'est pas un passage linéaire, mais une dialectique du conflit. Marx affirme : « L'histoire de toute société jusqu'à nos jours est l'histoire de la lutte des classes » (Marx, 1848). L'homme total est une figure en tension, toujours en inachèvement, toujours en devenir.

Cette dynamique rejoint la pensée de Félix Guattari et Gilles Deleuze, pour qui « le désir est révolutionnaire » (*Anti-Œdipe*, 1972, p. 122). Le transit marxien est animé par ce désir de totalité, qui refuse les segmentations du capital et les cloisonnements de l'identité. Il s'agit de recomposer l'homme dans sa plénitude sociale, affective et créatrice, tandis que Georges Lapassade radicalise la lecture en affirmant que « l'inachevé est la condition même de la liberté » (Lapassade, 1976, p. 88).

Dans cette vision, l'homme en transit est un homme en colère. C'est un homme en lutte, un homme en devenir. L'aliénation devient, alors, le point de départ d'une subjectivation insurgée. Lapassade substitue au concept d'achèvement celui de « manque », en se référant constamment au terrain, à la fois comme mémoire et comme promesse. Il propose une anthropologie critique fondée sur la néoténie, c'est-à-dire, une immaturité biologique qui rend l'homme éducable, transformable, inachevé. L'anthropologie lapassadienne de l'inachèvement s'oppose à la philosophie classique de Platon à Hegel, qui eux, pensent l'achèvement comme finalité. Pourtant, Hegel reconnaît « le caractère périssable de ce qui est

» (Lapassade, 1964, p. 41), avant de refermer la brèche en proclamant la fin de l'histoire (Marcel, 2013, p. 92). À l'inverse, Kierkegaard, Nietzsche et Freud font de l'inachèvement une entrée dans la vie, une condition existentielle.

Heidegger, lui, conçoit l'existence comme un « être-pour-la-mort », c'est-à-dire un inachèvement permanent entre naissance et finitude (Heidegger, 1927, p. 240). Marx, selon Lapassade, introduit la notion de « personnalité de classe » comme une forme d'entrée dans la vie, et conclut que « l'adulte n'est plus, au niveau des techniques, dans la civilisation industrielle, un homme achevé » (Lapassade, 1964, p. 47).

Lapassade introduit une tension nouvelle : celle qui va « du nihilisme à la non-directivité » (Lapassade, 1964, p. 33). Il oppose les « révoltés sans cause » des sociétés occidentales aux jeunesses des pays en développement, qui portent des revendications précises. La mise en parallèle révèle une anthropologie dialectique centrée sur l'entrée dans la vie.

Albert Camus, dans *L'Homme révolté voit* dans le nihilisme moderne une impasse : « Le nihilisme est la logique poussée jusqu'à l'extrême de sa conséquence » (Camus, 1951, p. 22). Mais il propose une issue, c'est-à-dire, la révolte, qui est affirmation de sens dans un monde privé de sens. Le transit devient alors une éthique du refus. Il s'agit d'une manière de dire non, sans renoncer à l'humain.

Hannah Arendt, quant à elle, pense l'inachèvement à partir de la natalité. L'homme est un être qui commence, qui initie, qui agit. « Le miracle qui sauve le monde, le domaine des affaires humaines, de sa ruine normale, est en définitive le fait de la naissance » (Arendt, 1958, p. 247). Le transit est ici puissance d'initiative, capacité de recommencement.

Enfin, Frantz Fanon inscrit l'inachèvement dans une anthropologie décoloniale. Il écrit : « Je suis un homme, et ce que je veux, c'est qu'on me reconnaisse comme tel » (Fanon, 1952, p. 180). Le transit est ici arrachement à l'assignation raciale, à l'aliénation coloniale, mais ouverture vers une humanité à construire. Dans *Les Damnés de la terre*, il affirme que « l'homme colonisé est un être en puissance » (Fanon, 1961, p. 32) tandis que la lutte est son lieu de son surgissement.

2.2.1. L'adulte est un enfant comme les autres : la vie comme quête inachevée

Lapassade mobilise la figure de l'axolotl, (amphibien néotène), pour penser l'humain comme un être larvaire stabilisé. Il écrit : « L'enfant peut succéder à l'adulte au lieu de le précéder » (Lapassade, 1964, p. 14), soulignant que la maturité véritable réside dans la conservation de la plasticité. Il cite Erich Fromm : « La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même » (Lapassade, 1964, p. 20).

La psychologie normative, en définissant l'adulte comme un être intégré, autonome et tolérant, rejette le révolté comme immature. Pourtant, Freud affirme que « la libido est une pulsion de vie marquée par l'inachèvement » (Lapassade, 1964, p. 24), et que l'affectivité adulte n'existe pas en tant que telle. Le développement psycho-affectif est une quête perpétuelle, marquée par l'angoisse, la dépendance et le besoin d'amour.

Lapassade conclut : « L'homme ne peut accéder à sa condition que par la médiation d'autrui » (Lapassade, 1964, p. 27), soulignant que l'inachèvement affectif est constitutif de la condition humaine. Il écrit encore : « Il n'y a plus d'adultes, mais des enfants grandis qui s'engagent dans des relations objectales avec d'autres enfants » (Lapassade, 1964, p. 31). Cette conception de l'adulte comme enfant prolongé nous invite à interroger les processus sociaux et éducatifs qui prétendent achever l'individu. Du point de vue sociologique et pédagogique, Lapassade montre que l'entrée dans la vie est conçue comme un processus d'initiation visant à produire des adultes capables de reproduire l'ordre social. Il décrit ce processus comme une « initiation aux normes, aux usages, aux valeurs et à la culture de la société » (Lapassade, 1964, p. 91).

Dans les sociétés traditionnelles, cette entrée est directe, ritualisée. Dans les sociétés modernes, elle s'allonge : « Une étape de formation qui s'effectue d'abord au cours de l'adolescence, ensuite pendant les années d'essai précédant l'entrée dans l'âge adulte » (Lapassade, 1964, p. 93). Même si cette phase est qualifiée de « transit », elle conserve comme finalité un état adulte achevé.

Lapassade observe que dans le monde industriel, l'entrée dans la profession reste initiatique. Le jeune ouvrier est formé par des adultes perçus comme « hommes achevés », incarnant le savoir-faire et la fierté productive. Le système scolaire, en lien avec la tertiarisation, prépare à la vie en organisation, valorisant la discipline sociale et la maturité collective. Il considère comme « achevé » tout individu diplômé. Mais Lapassade renverse

cette logique : l'entrée dans la vie n'est pas individuelle, elle est collective et générationnelle. Elle s'opère au cœur des sociétés en crise, comme Haïti, où l'inachèvement devient une dynamique de transformation. Il écrit : « Une société vivante et libre peut se construire sur l'invention ininterrompue de nouvelles institutions » (Lapassade, 1964, p. 9). Cette lecture nous invite à penser l'éducation non comme adaptation à la machine sociale, mais comme processus d'émancipation continue, particulièrement pertinent pour interpréter la crise haïtienne.

L'accélération du changement social disqualifie la « condition adulte » en lui ôtant sa capacité à comprendre la société dans son ensemble, à s'y intégrer et à se projeter dans l'avenir. Les Lumières préjugeaient que le progrès technique allait de pair avec celui de la conscience, mais celui-ci creuse un fossé entre l'individu et son environnement, l'obligeant à s'adapter sans cesse, au détriment de sa lucidité. Lapassade inverse cette vision en valorisant l'enfance et l'adolescence comme phases autonomes, affirmant que « chaque phase de la croissance a sa maturité propre et doit être traitée sans référence à l'avenir » (Lapassade, 1964, p. 180). La revalorisation de l'enfance conduit à repenser la finalité de l'école et les fondements de la pédagogie.

Dans cette perspective, l'école ne prépare plus à l'entrée dans la vie adulte, mais devient un espace de préservation contre les influences extérieures. Lapassade propose une pédagogie non directive, conçue comme un entraînement à l'actualisation de soi : « elle ne transmet plus, elle réveille ce qui sommeille » (Lapassade, 1964, p. 183). Il reconnaît néanmoins l'irréductible de l'instruction, nécessaire pour les bases de la communication sociale, mais souligne que les savoirs techniques ne peuvent plus être enseignés dans une société en perpétuelle mutation. La pédagogie du réveil intérieur remet en question l'idéal adulte comme modèle achevé, ouvrant sur une anthropologie de l'inachèvement.

2.2.2. L'adulte comme construction sociale : une interculturalité de l'être

Lapassade déconstruit l'idée de l'adulte comme figure achevée, affirmant que « dans l'adulte survit l'enfant. L'identité de l'homme est quelque chose de l'ordre de l'interculturalité : en l'adulte survit activement l'enfant. Dans l'enfant est déjà présent l'adulte » (Lapassade, 1964, p. 11). L'entrée dans la vie devient un processus permanent, « le mouvement par lequel l'homme s'efforce, jusqu'au terme de son existence, d'entrer dans la

vie » (Lapassade, 1964, p. 206). La vision cyclique du développement humain nous invite à repenser la maturité non comme aboutissement, mais comme origine.

La destruction des structures anciennes révèle que la maturité ne se situe pas au terme du devenir humain, mais à ses origines. Lapassade écrit : « Les adultes, c'étaient nos ancêtres et l'homme progresse en s'éloignant de cet état originel » (Lapassade, 1964, p. 8). Le conflit intergénérationnel, loin d'être une rupture définitive, ouvre sur un nouveau départ. L'auteur affirme que « l'homme est un être qui n'a pas atteint sa pleine maturité » (Lapassade, 1964, p. 18), car l'inachèvement est « dans son être » (Lapassade, 1964, p. 3). L'instabilité ontologique fonde une épistémologie du savoir inachevé, qui prolonge l'inachèvement de l'être.

Lapassade s'appuie sur Meyerson pour affirmer que « la connaissance est inachevée et c'est un inachèvement forcé et essentiel » (Meyerson, 1948, cité par Lapassade, 1964, p. 223). Même les révolutions les plus radicales laissent place à de nouveaux changements. L'approche multi-référentielle de Lapassade pose le « transit » comme crise intergénérationnelle, où l'idéal de l'enfance est celui de devenir adulte. Le transit, pensé comme passage, nous conduit à interroger les rites d'entrée dans la vie et leur fonction sociale.

L'adolescence marque la sortie des incertitudes de l'enfance et l'entrée dans la société adulte. Les institutions traditionnelles glorifient les étapes par des rites de passage, soumettant « les jeunes à des épreuves destinées d'abord à établir qu'ils possèdent ces qualités qui font l'homme adulte : la maîtrise de soi, la capacité de tenir ses engagements, d'être responsable, de faire son métier, de transmettre la vie » (Lapassade, 1964, p. 17). Les rites, loin d'être des ruptures, sont des seuils vers l'émancipation, ce que Lapassade relie à la dynamique de la crise.

Lapassade écrit : « Le monde des Grecs commence dans le chaos et s'achève dans la beauté immobile du cosmos […] L'improvisation, la spontanéité créatrice ne sont que des phases préliminaires […] Elles sont refusées comme est refoulée l'enfance derrière les masques de la maturité » (Lapassade, 1964, p. 17). La crise rend l'être critique, toujours inadapté aux rôles imposés, en perpétuelle tension. Cette tension ouvre sur une relecture néoténique de la crise haïtienne, comme inachèvement collectif.

Lapassade observe que « l'avènement de la société industrielle a engagé les sociétés évoluées dans un bouleversement incessant […] L'adulte incarne bien plutôt le passé de l'avenir » (Lapassade, 1964, p. 10). Freud, quant à lui, déconstruit le désir d'achèvement

comme source de souffrance. La psychanalyse ne vise pas à faire de l'enfant un homme, mais à déraciner l'illusion de l'adulte achevé. La critique du mythe de l'adulte nous invite à penser la culture comme prolongement de l'inachèvement naturel et historique.

L'approche néoténique de Georges Lapassade, fondée sur l'idée que l'homme est un être inachevé et inachevable, ouvre une perspective nouvelle sur la crise haïtienne. Celle-ci, longtemps interprétée comme une malédiction infligée aux anciens esclaves de Saint-Domingue, peut être relue comme une forme d'inachèvement collectif. Lapassade affirme que « l'homme est non seulement actuellement inachevé […] mais il est inachevé dans son être ». Cette pensée, bien que générale, permet de saisir la crise haïtienne dans une dimension transversale, en dehors de ses spécificités immédiates. La lecture globale nous invite à examiner les fractures intergénérationnelles qui traversent la société haïtienne, notamment dans le champ éducatif.

La crise intergénérationnelle décrite par Lapassade est manifeste en Haïti. L'éducation haïtienne, selon Marx Chancy, ne permet pas de remettre en question l'environnement ni de développer une conscience critique. Il appelle à « repenser la philosophie de l'éducation haïtienne » pour qu'elle cesse d'être conservatrice et devienne transformative. Lapassade, lui, voit dans l'inachèvement une source de critique : « Sous le masque des statuts et des rôles, l'homme entriste, milite pour un nouveau destin » (Lapassade, 1964, p. 245). La critique du conservatisme éducatif nous conduit à interroger les formes d'instrumentalisation de l'éducation, tant en Occident qu'en Haïti.

Lapassade constate en Occident une instrumentalisation de l'éducation, où l'homme est réduit à une machine productive. En Haïti, François Manigat dénonce une « banalisation de l'éducation au profit de la médiocrité ». Ces deux constats convergent vers une même impasse : ni la nostalgie d'un adulte rétabli, ni la croissance économique, ni les institutions démocratiques ne suffisent à répondre à la crise. Bernard Rochex pose alors la question essentielle : « Pourquoi sommes-nous contraints d'éduquer ? » (Rochex, 2009, p. 21). L'interrogation sur le sens de l'éducation nous ramène à la pensée de Lapassade sur l'inachèvement comme moteur d'émancipation.

L'éducation haïtienne ne peut être pensée de manière générale. Elle doit être ancrée dans la réalité spécifique du territoire haïtien, marqué par une instabilité chronique. Marx Chancy critique une éducation conservatrice incapable de transformer la réalité sociale.

François Manigat parle de « banalisation de l'éducation au profit de la médiocrité ». Bernard Rochex interroge : « Pourquoi sommes-nous contraints d'éduquer ? » (Rochex, 2009, p. 21). Lapassade propose une pédagogie non directive, fondée sur l'éveil des potentialités : « La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même » (Lapassade, 1964, p. 20). La pédagogie de l'éveil nous invite à repenser la notion d'« entrée dans la vie » dans le contexte haïtien.

Lapassade affirme que « toute la vie est une entrée dans la vie » (Lapassade, 1964, p. 206). Mais que signifie cette expression pour un Haïtien confronté à la précarité ? L'instabilité permanente, dans ce contexte, n'est plus un vecteur d'émancipation, mais une source d'angoisse. Lapassade distingue deux formes d'instabilité : la dissociation pathologique et la dissociation critique. Dans le cas haïtien, la première semble dominer, mais peut-elle être transformée en conscience critique ? Cette interrogation nous conduit à explorer les conditions d'une pédagogie émancipatrice adaptée à la réalité haïtienne.

Lapassade propose que l'inachèvement soit le fondement d'une pédagogie émancipatrice. Il écrit : « Nous n'avons plus besoin pour agir, d'imaginer un avenir sans conflits […] Une société vivante et libre peut se construire sur l'invention ininterrompue de nouvelles institutions » (Lapassade, 1964, p. 9). Cette pensée peut inspirer une nouvelle lecture de la crise haïtienne, non comme fatalité, mais comme terrain fertile pour une transformation sociale. La transformation nécessite une révision continue des concepts de Lapassade, à la lumière des réalités contemporaines.

Aujourd'hui, l'injonction à l'adaptation est omniprésente, notamment dans les rapports Nord-Sud. Les pays du Sud, comme Haïti, sont contraints de s'adapter pour rembourser une dette, souvent au détriment de leur souveraineté. Lapassade associe l'inachèvement à la capacité de se soustraire constamment, mais l'adaptation forcée peut devenir oppressive. Anne-Marie Peatrik, dans *L'océan des âges de la vie*, montre que les concepts d'enfance, d'adolescence et d'adulte varient selon les contextes culturels, notamment en Afrique. La relativité des âges et des statuts nous invite à repenser l'éducation comme processus situé, capable de répondre aux défis spécifiques d'Haïti.

Il est légitime de se demander si des pensées comme celle du « devenir » chez Gilles Deleuze, l'archéologie du savoir chez Michel Foucault ou la déconstruction chez Jacques Derrida peuvent enrichir notre démarche, malgré la méfiance qu'Haïti entretient vis-à-vis de

l'hégémonie occidentale. Deleuze affirme que « le devenir ne se confond pas avec l'histoire » (*Mille Plateaux*, 1980, p. 262), ce qui nous invite à penser l'instabilité non comme une anomalie mais comme une dynamique. Toutefois, lorsque l'instabilité se retourne contre soi, quand on ne sait ni où dormir ni quoi manger, elle cesse d'être un vecteur d'émancipation pour devenir une souffrance quotidienne. La tension entre instabilité subversive et instabilité subie pousse à interroger la pertinence des travaux de Lapassade dans le contexte haïtien contemporain. La tension entre instabilité subversive et instabilité subie ~~nous~~ pousse à interroger la pertinence des travaux de Lapassade dans le contexte haïtien contemporain.

Le livre *Entrée dans la vie* de Georges Lapassade traite d'une crise générationnelle des années 1960, marquée par des revendications étudiantes et une contestation des institutions. En Haïti, la crise actuelle est d'une autre nature : elle est vécue au quotidien, sans horizon revendicatif. Lapassade écrit que « l'homme est un être inachevé, et c'est cet inachèvement qui le rend capable de critique » (Lapassade, 1964, p. 18). Mais la critique suppose une distance, une capacité de réflexion que la précarité extrême peut inhiber. Cette limite nous invite à reconsidérer le concept de « transit » chez Lapassade, à la lumière des philosophies du devenir.

Le concept de « transit » chez Lapassade ne reprend pas le problème classique du changement en philosophie, mais s'inscrit dans une lignée qui commence là où la philosophie traditionnelle s'achève. Kierkegaard, Marx, Nietzsche — et Lapassade — pensent le devenir comme tension, comme rupture. Lapassade écrit : « L'entrée dans la vie est une dissociation, une crise, une instabilité qui permet à l'être de se transformer » (Lapassade, 1964, p. 206). Le transit n'est pas linéaire, mais chaotique, et c'est dans le chaos que l'émancipation peut surgir. Cette conception du transit nous amène à penser l'éducation non comme transmission, mais comme éveil dans l'instabilité.

Notre propos ne vise pas à parler de l'éducation en général, mais à l'ancrer dans la condition haïtienne. Haïti est un territoire qui résiste à toute tentative de fixation, un espace difficile à gouverner, mais porteur de potentialités. Marx Chancy affirme que « l'éducation haïtienne est conservatrice et ne permet pas de transformer la réalité sociale » (*Pour une philosophie de l'éducation haïtienne,* 2000, p. 47). Lapassade, quant à lui, propose une pédagogie non directive, fondée sur l'éveil : « Il ne s'agit plus d'enseigner, mais de réveiller ce qui sommeille » (Lapassade, 1964, p. 183). Cette pédagogie de l'éveil nous invite à repenser l'instabilité comme condition de l'apprentissage, mais aussi comme limite.

L'idée de changement traverse l'histoire de la pensée, mais concevoir le « transit » comme une modalité existentielle, (un état transitoire qui permet à l'être humain de progresser vers son émancipation), dépasse les reformulations classiques des problématiques philosophiques ou éducatives. La réflexion s'inscrit dans une époque où les formes traditionnelles de pensée atteignent leurs limites, ouvrant la voie à des approches plus souples, plus incarnées, mieux adaptées aux réalités contemporaines. Au cœur de cette transformation se trouve la vision novatrice de Lapassade.

Philosophe, psychosociologue et théoricien de l'analyse institutionnelle, Lapassade (1924–2008) propose une thèse radicale : « l'adulte n'est qu'un mirage » (Lapassade, 1963, p. 45). En mobilisant des concepts issus de la biologie, de la psychanalyse, de la sociologie et de la philosophie, il défend l'idée que l'humain est en perpétuel devenir, un « homme néoténique » qui ne parvient jamais à un stade définitif et achevé. Le concept zoologique de néoténie, qui désigne la persistance de traits juvéniles à l'âge adulte, est ici transposé au domaine humain. L'homme, selon Lapassade, demeure « en transit », entre enfance et maturité, dans un état instable et inachevable.

Le « transit » ne se limite pas à une étape biographique : il devient une modalité existentielle et sociétale, déclinée en trois dimensions principales : la première est celle de la mobilité, géographique, professionnelle et relationnelle. La deuxième repose sur le processus rituel, marqué par des seuils (examens, cérémonies) qui ne se referment jamais complètement. La troisième dimension associe le transit à une posture créative, où l'individu réinvente sans cesse son identité, ses rôles et les narrations qu'il construit autour de lui-même. ~~C'est~~ Dans cette perspective ~~que~~ nous interrogeons la possibilité d'intégrer le concept de « transit haïtien » à celui d'« inachèvement » chez Lapassade.

Lapassade ne se contente pas de transposer la néoténie au domaine humain ; il en fait le socle d'une anthropologie critique. Loin d'être une anomalie, l'inachèvement est pour lui une ouverture : « Le développement humain est marqué par des discontinuités, des retours en arrière, des bifurcations. Il ne suit pas une ligne droite vers un état adulte stable » (*L'entrée dans la vie*, p. 67). La vision s'oppose à l'idée d'un progrès linéaire, et valorise les phases de transition comme des moments de reconfiguration identitaire.

Claude Lorin, dans ~~son ouvrage~~ *La néoténie humaine et ses implications éducatives* (2002), souligne que l'immaturité prolongée permet à l'être humain de rester ouvert à

l'apprentissage, à la transformation et à l'invention. L'inachèvement devient ainsi une ressource, et non une faiblesse.

Lapassade pousse sa réflexion jusqu'à une critique radicale du modèle adulte. Il parle d'un « mirage », d'une fiction sociale qui masque les discontinuités du développement. L'adulte, tel que défini par les institutions, est un être supposé stable, rationnel, responsable — mais cette image est une construction idéologique. Il écrit : « L'entrée dans la vie adulte est une fiction sociale, un rite inachevé » (*L'entrée dans la vie*, p. 89). Cette critique rejoint les analyses de Jacques Lacan sur la prématuration humaine, mais Lapassade va plus loin en dénonçant les effets normatifs de cette fiction. Le mythe de l'adulte sert à discipliner les jeunes, à les enfermer dans des rôles figés, à nier leur capacité de réinvention. En ce sens, le transit devient une posture de résistance : refuser l'achèvement, c'est refuser l'assignation. L'inachèvement est au cœur des processus de transformation individuelle et collective.

Le transit, expérience incarnée de fragmentation, improvisation et créativité

Si le transit est chez Lapassade une condition anthropologique et une posture éducative, il devient dans le contexte haïtien une expérience incarnée. Ici, le transit ne se pense pas seulement : il se vit, dans les corps, les parcours, les récits. Loin d'être un simple concept, il devient une manière d'exister dans un monde instable, marqué par la discontinuité, la débrouille et la réinvention.

En Haïti, les trajectoires éducatives sont souvent interrompues, détournées, fragmentées. Les élèves changent d'école, de commune, parfois de langue d'enseignement. Les enseignants eux-mêmes sont mobiles, précaires, souvent contraints d'improviser face au manque de ressources. L'instabilité, loin d'être un obstacle, peut être pensée comme une forme de transit : une manière de résister à la fixité, de s'adapter, de survivre.

Georges Lapassade, dans *L'analyse institutionnelle* (1971), souligne que « les institutions ne sont jamais closes : elles sont traversées par des flux, des résistances, des détournements » (p. 94). L'école haïtienne, dans sa forme bricolée, devient alors un espace de transit — non pas un lieu d'achèvement, mais un seuil toujours en tension.

Dans le contexte haïtien, le transit n'est pas une abstraction. Il est vécu dans les corps, les parcours, les récits. Penser le transit haïtien, c'est reconnaître une pédagogie de la

débrouille, de la résistance et de l'invention. L'instabilité devient une forme de transit : une manière de s'adapter, de survivre, de résister.

Les rites éducatifs, (examens, cérémonies), sont marqués par l'incertitude. Lapassade écrit : « Le rite n'est pas une clôture, mais une faille. Il ouvre plus qu'il ne ferme » (L'entrée dans la vie, p. 102). En Haïti, la faille devient un espace de réinvention. Face à la fragmentation, les acteurs éducatifs développent des stratégies de créativité. Lapassade affirme : « L'homme néoténique est un être de narration. Il ne se définit pas par ce qu'il est, mais par ce qu'il raconte » (ibid., p. 115). En Haïti, cette narration devient une forme de transit : raconter son parcours, c'est le reconfigurer, le rendre habitable.

Les rites éducatifs en Haïti, (examens officiels, cérémonies de fin d'année, remises de diplômes), sont souvent marqués par l'incertitude. Les sessions sont reportées, les résultats contestés, les diplômes parfois non délivrés. Les rites, censés stabiliser les parcours, deviennent des seuils inachevés, des passages suspendus.

Lapassade écrit : « Le rite n'est pas une clôture, mais une faille. Il ouvre plus qu'il ne ferme » (*L'entrée dans la vie,* p. 102). Dans le contexte haïtien, cette faille devient un espace de réinvention : les élèves, les familles, les enseignants réinterprètent les rites, les détournent, les transforment en récits de résistance. D'où, le transit haïtien » comme expérience incarnée de fragmentation, improvisation et créativité.

Le « transit », est un problème identifié à partir du terrain et que l'on décide de qualifier ainsi. On se dit : « Tiens ! si on arrive à développer le concept résumant à lui seul la situation actuelle d'Haïti. Cela nous permettrait de mieux expliquer le contexte afin de trouver la bonne pédagogie qui va de pair. En effet, le terrain d'enquête consiste auparavant, à aller voir en Haïti, comment on applique la pédagogie émancipatrice dans le milieu scolaire. Ou encore, est-ce qu'il y aurait, dans les pratiques éducatives traditionnelles, quelque chose qui s'apparente à une pédagogie émancipatrice, c'est-à-dire des stratégies qui aident et conduisent les élèves à s'émanciper. Mais ce qui nous a surtout choqué, c'est la manière dont la crise d'instabilité s'installe en maître. Elle se généralise en Haïti. Autrement dit, une situation anormale, c'est-à-dire qui rend difficile, voire quasi impossible, le bon fonctionnement de toutes les institutions d'Haïti. La population haïtienne vit dans un état d'urgence permanent, où l'instabilité fait partie intégrante de son quotidien. Or, cette situation a tendance à devenir normale.

Il y a deux aspects dans la pensée de Lapassade : le premier aspect, c'est l'« entrée dans la vie », ce concept philosophique et anthropologique général sur la néoténie de l'être humain à la naissance, laquelle idée nous conduisant à affirmer que l'être humain est toujours capable. Il est en recherche permanente, en processus de devenir. Mais en dépit de tout, le concept peut conduire à l'idée qu'on peut toujours s'émanciper des solutions dans lesquelles on se trouve, puisqu'on ne n'est jamais complètement adapté au rôle qu'on joue, à la fonction sociale qu'on nous fait jouer, etc. La thèse de Lapassade est une thèse assez générale. D'ailleurs il le mentionne lui-même : « l'être humain est capable toujours de transcender ses propres servitudes, les situations dans lesquelles il se trouve parce qu'il n'est jamais complètement achevé » (Lapassade, 1964). Mais, s'agissant de la crise haïtienne, est-ce vraiment le cas d'un processus d' « entrer dans la vie », au cœur d'une société qui se prend pour l'adulte. La notion d'adulte ne serait pas en quelque sorte, une notion discutable ?

Lapassade décrit l'être humain comme intrinsèquement inachevé, toujours capable de transcender les structures sociales oppressives. Le concept trouve un écho certain dans la situation haïtienne, où un peuple entier lutte contre une instabilité chronique, partagé entre son aspiration à rompre avec le passé et le poids d'un héritage qu'il ne peut ignorer. Dans la perspective de Lapassade, nous comprenons que la condition d'instabilité en Haïti peut être un potentiel émancipateur. Car, elle ne se révèle destructrice, parce qu'elle peut déboucher sur du nouveau, c'est-à-dire sur une prise de conscience. Autrement dit, l'instabilité n'est plus une fatalité, mais elle peut se révéler en une puissance critique et créatrice.

Cependant, le terrain nous révèle un autre aspect du problème haïtien : « En Haïti, tout le monde fuit » (*Entretien,* mars 2020). La fuite est omniprésente. Mais en tant que chercheur, le phénomène de fuite doit être interrogé. En effet, l'Haïtien contemporain semble ainsi pris dans une posture d'instabilité ontologique : il est comme devenu un « être en transit » dans son propre pays. Le transit est physique, certes, mais aussi imaginaire, affectant jusqu'à la perception de soi et la couleur de sa peau. Face à cette errance, la question éducative devient centrale. Ainsi, l'idée de départ, était d'utiliser le concept lapassadien pour montrer en quoi sa théorie de l'inachèvement peut rencontrer, peut appuyer l'argumentation, à propos d'un être en transit.

En Haïti, les inégalités, qu'on peut caractériser comme un fait social total, sont fortes. Mais en réalité, l'extrême pauvreté est aussi prégnante. Il y a, notamment le sentiment de fragilité, de précarité de contingence radicale en général qui est renforcé par les catastrophes

naturelles, les épidémies telles que le choléra, par les tremblements de terres. Ce sentiment fait que la terre elle-même est instable, ~~que~~ et d'autre part, les « problèmes haïtiens » font l'objet d'une préoccupation particulière de nombreux intellectuels haïtiens, comme Leslie François Manigat.

Le Professeur Leslie François Manigat fait état de la crise contemporaine haïtienne, où il pose le problème sous trois dimensions : « Une crise de démocratisation ; un processus de modernisation et une Crise de survie » (Manigat, 1995, p. 51). Mais dans ce propos, la Crise de Modernisation et la Crise de la Survie nous intéressent surtout le plus parce qu'elles rendent l'homme cupide, matérialiste et archaïque. Ely Thélot notamment Edelyn Dorismond, et toute une génération d'intellectuels haïtiens pensent et montrent intellectuellement, qu'il y a une tentative en Haïti de comprendre ce problème.

Haïti a aussi cette réputation d'avoir une identité culturelle assez forte : c'est la première révolution noire qui a abouti à l'Indépendance, une sorte d'autonomie politique très forte, qu'on garde comme fierté mais paradoxalement qui nous sollicite aussi. En effet, les pays colonialistes ~~en~~ font tout pour empêcher qu'Haïti rayonne aux yeux du monde : ~~Par exemple~~, ainsi, dans les médias occidentaux, l'expression « Haïti première république noire » est automatiquement suivie de celle de « pays le plus pauvre du monde ». Haïti a dû payer la dette de l'Indépendance durant plus d'un siècle. La faiblesse de l'État ne joue pas en sa faveur.

En vertu de tout cela nous faisons appel à Georges Lapassade : nous nous demandons si la question de l'« entrée dans la vie », abordée par Lapassade, peut être une entrée très intéressante pour ce travail de recherche, posant la problématique à savoir : qu'est-ce que cela veut dire « entrée dans la vie », aujourd'hui en Haïti, pour un Haïtien. Dans cette thèse nous nous servons du propos de Lapassade pour éclairer la situation haïtienne. D'autre part, on pourrait se demander si ce n'est pas l'inverse qu'il fallait faire ? Souvent, les intellectuels des pays du Nord n'arrêtent pas d'exporter des concepts pour éclairer les pays du Sud, mais jamais les concepts des auteurs du sud ne viennent éclairer les situations et les réalités des pays du Nord ; cela d'ailleurs nous emmènerait à nous intéresser à une forme que nous pouvons qualifier de « décolonisation commune » : cela parait paradoxal, mais serait nécessaire.

2.2.3. Vers une décolonisation commune

Nous nous sommes servis du propos de Lapassade en disant que l'auteur serait intéressant pour éclairer la situation haïtienne, parce que ce sont les universitaires des pays du Nord qui, habituellement exportent des concepts pour éclairer les situations des pays du Sud. D'autre part, est-ce que ce ne serait pas l'inverse qui se produirait. Mais paradoxalement, nous nous sommes lancés depuis, dans une forme de « décolonisation commune ».

Cependant, cette thèse de Lapassade portant sur le problème de l'inachèvement de l'être humain, en raison de son aspect assez général, doit être en quelque sorte placée dans son contexte, c'est-à-dire le contexte des années 1960, marqué par des protestations qui ont conduit aux événements de Mai 68. Placée dans son contexte, nous apprêtons à questionner la domination de certaines formes d'optimisme où la gauche se concentrait sur le retour aux analyses institutionnelles de l'époque qui transcendait des relations de production, du marxisme orthodoxe et de la lutte des classes, pour explorer ce qui se passe dans des institutions telles que les écoles et les hôpitaux psychiatriques (René Loureau).

Il est important de souligner qu'avant la Deuxième guerre mondiale, peu de Français avaient un diplôme d'études secondaires ou universitaires. Après la guerre, les universités, les sciences humaines et sociales se sont développées au point de rivaliser avec l'explosion actuelle des réseaux sociaux. Les infrastructures sont en progrès. Lapassade pense que l'instabilité, du point de vue marxiste, est au cœur de l'être humain. La pensée d'instabilité, Marx la développe en termes de *« précarité du travail »* (Marx, 1867), qui s'introduit de plus en plus dans la société industrielle à travers la transmission des techniques et des connaissances.

On serait toujours en processus d'apprentissage. Cette approche de Lapassade rejoint en quelque sorte la situation haïtienne, parce que l'Haïtien est non seulement en crise, mais il vit au cœur des différentes crises sociopolitiques se produisant dans le pays. Autrement dit, l'idée que l'on n'entre pas une fois pour toute dans la vie est une doxa, telle que c'était le cas pour la pensée critique et subversive dans les années 60.

En d'autres termes, l'étude de Lapassade aborde la question de l'inachèvement de l'être humain, en s'opposant à une société qui tente d'imposer un modèle adulte, contesté par un véritable mouvement de l'histoire. Il est essentiel de noter que le concept d'histoire chez Lapassade est compris dans un sens marxiste, hégélien, voire nietzschéen, de « devenir

historique », ce qui remet en question la prétendue stabilité des concepts qu'on souhaite bien établis.

Néanmoins, nous devons réfléchir à la manière dont l'étude de Lapassade, en particulier sa notion d'instabilité, s'applique aujourd'hui en Haïti. En effet, Lapassade ne dit pas comment comprendre le sentiment d'instabilité lorsqu'elle est ressentie par les gens, au cœur de leurs expériences quotidiennes, et non quelque chose à réclamer, un état à combattre, mais plutôt quelque chose qui fait intrinsèquement partie de leur existence et de leur mode de vie ? N'est-il pas plus approprié de se dire que ~~si~~ le livre, *Entrée dans la vie* écrit dans les années 1960, nécessite une révision constante, dès lors que nous vivons dans une époque différente ? Par exemple, comment aborder le fait que l'instabilité constante mène à l'angoisse humaine, plutôt qu'à l'émancipation ? En d'autres termes, comment affronter la souffrance lorsqu'elle résulte de l'instabilité ? Que signifie aujourd'hui, l'expression « entrée dans la vie » pour un Haïtien habituellement confronté à la précarité et à l'instabilité ? L'expression, « entrée dans la vie » est-elle encore d'actualité ou est-elle désormais considérée comme dépassée ? Qu'en est-il du sentiment d'instabilité et de crise constante chez Lapassade ?

Selon Lapassade, il y a deux manières de penser l'instabilité, nous ramenant vers une certaine dissociation. D'une part, il y a une dissociation pathologique, c'est-à-dire quand l'instabilité est subie au quotidien par les gens et, d'autre part, l'instabilité qui peut renforcer leur conscience critique. Or, dans une certaine mesure, l'instabilité est aujourd'hui l'avenir du monde, parce que ce dernier est confronté à toute une série de crises climatiques, économiques, etc.

Mais, selon Lapassade, le sentiment d'instabilité ne semble pas toujours une mauvaise chose. En effet, tout au contraire, constituant un espace de manque de confiance dans le système mondial, il peut constituer un terrain propice pour faire germer une conscience critique, c'est-à-dire, des conditions pour que les gens qui les subissent questionnent les situations de grande précarité. Sans vouloir être trop optimiste en affirmant que, l'instable c'est une bonne chose, mais au sein même de cette crise d'instabilité constamment subie, n'existe-t-il pas des possibilités d'une conscience critique et comment l'éducation peut s'engager à promouvoir cette conscience critique ?

Puisqu'aujourd'hui, on est dans un moment autre, il y a une vraie question qui peut être adressée à Lapassade, à savoir « Que fait-on quand cette instabilité permanente n'est pas un

vecteur d'émancipation, mais un évènement subi ? Est-ce qu'on peut considérer cette instabilité inhérente à la condition haïtienne comme une sorte d'« entrée dans la vie » et quelle est-elle aujourd'hui pour un Haïtien ?

Lapassade associe l'inachèvement à la capacité de se soustraire constamment, ce qui nécessite une adaptation. Est-ce que cela a beaucoup changé depuis Lapassade, en ce qui concerne l'injonction à l'adaptation au néo-libéralisme ? Les rapports Nord-Sud présentent également une injonction à l'adaptation dans la mesure où les pays du Sud sont surexploités, contraints de rembourser une dette. Pour rembourser la dette, il est ~~donc~~ toujours nécessaire de s'adapter au monde économique. Lapassade, dans les années 60, a tendance à faire de l'inachèvement un élément nécessairement progressiste et subversif. L'inachèvement dans le sens de Lapassade dissimule l'idée de la « néoténie », selon laquelle, « la vie entière de l'individu n'étant rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même » (Lapassade, 1964, p. 20).

L'instabilité, au cœur de la pensée de Georges Lapassade, ne se réduit ni à une pathologie sociale ni à une simple contrainte néolibérale. Elle est ambivalente : à la fois souffrance et puissance, déséquilibre et ouverture. Dans le contexte haïtien, cette ambivalence devient structurelle. La crise n'est pas un accident, mais une condition d'existence. Pourtant, cette condition, si elle est pensée, accompagnée et mise en récit, peut devenir un levier d'émancipation.

Lapassade nous invite à ne pas fuir la crise, mais à l'habiter. Il ne propose pas une sortie vers un ordre réconcilié, mais une traversée : « Nous n'avons plus besoin pour agir, d'imaginer un avenir sans conflits […] Une société vivante et libre peut se construire sur l'invention ininterrompue de nouvelles institutions ». Cette vision ouvre une anthropologie du devenir, où l'inachèvement humain devient moteur de critique et de création.

Dans les écoles haïtiennes, cette instabilité se traduit par des gestes de résistance, des pédagogies du bricolage, des formes de savoir improvisées. Ce que Lapassade nomme « pédagogie de la transgression »[2] prend ici une forme concrète : celle d'enseignants qui inventent dans l'urgence, d'élèves qui apprennent à se déplacer dans l'incertitude. Loin d'être stérile, la crise devient une puissance instituante.

Mais cette puissance n'est pas garantie. Elle exige un accompagnement, une mise en récit, une conscientisation. Car l'instabilité peut aussi devenir un piège, un cycle répétitif qui

empêche toute projection. C'est pourquoi penser l'instabilité avec Lapassade, c'est refuser la fatalité et affirmer la possibilité d'un devenir. C'est reconnaître que l'émancipation ne naît pas d'un ordre stable, mais d'un désordre habité, interrogé, transformé.

En ce sens, la crise haïtienne, bien qu'angoissante, peut être lue comme une entrée dans la vie, la modernité, non pas celle des modèles importés, mais celle d'une invention locale, d'une autonomie en construction. Loin d'être un signe d'immaturité, l'instabilité devient une quête de sens, de reconnaissance, de puissance collective.

Dans le contexte haïtien contemporain, marqué par une instabilité chronique et une précarité généralisée, la pensée de Georges Lapassade sur l'instabilité et l'inachèvement mérite d'être revisitée. Si, dans les années 1960, Lapassade voyait dans l'instabilité un potentiel d'émancipation, un espace de subversion et de conscience critique, force est de constater qu'en Haïti, cette instabilité est avant tout une expérience vécue comme souffrance, contrainte et désillusion. Loin d'être un moteur de transformation, elle devient un poids existentiel, une condition imposée plutôt qu'un choix assumé.

Dès lors, une question fondamentale se pose : est-ce Lapassade qui éclaire la crise haïtienne, ou est-ce la crise haïtienne qui donne corps et terrain à une pensée jusque-là abstraite, en manque d'ancrage empirique ? En ce sens, Haïti ne se contente pas d'être un objet d'analyse ; elle devient un sujet théorique, un lieu de production de savoirs qui interroge les cadres occidentaux. Il y a là une forme de décolonisation épistémologique : les concepts ne descendent plus du Nord pour expliquer le Sud, mais le Sud devient le révélateur des limites et des angles morts de la pensée critique occidentale.

L'expression « entrée dans la vie », chez Lapassade, supposait une dynamique de construction de soi dans l'inachèvement. Mais que signifie cette entrée dans la vie pour un Haïtien confronté à une instabilité qui ne libère pas, mais enferme ? Peut-on encore parler d'inachèvement comme d'un processus progressiste, alors que l'adaptation constante exigée par le néolibéralisme mondial ressemble davantage à une injonction à la survie qu'à une ouverture vers l'émancipation ? En somme, la crise haïtienne ne confirme pas la pensée de Lapassade : elle la transforme, la déplace, et l'oblige à se réinventer à partir d'un terrain où l'instabilité n'est pas une posture critique, mais une condition de vie. C'est peut-être là que réside l'enjeu : penser une pédagogie de la conscience critique non pas malgré l'instabilité, mais à partir d'elle.

Conclusion :

La crise haïtienne ne se contente pas d'être éclairée par la théorie de Lapassade : elle la met à l'épreuve, la bouscule, et peut-être même la complète. Là où Lapassade envisageait l'instabilité comme un levier d'émancipation et d'inachèvement créatif, Haïti révèle une instabilité vécue comme souffrance, contrainte et précarité. Ce n'est donc pas tant Lapassade qui éclaire le transit haïtien, mais bien la condition haïtienne qui donne chair à une pensée jusque-là en panne de terrain d'expérimentation.

Dans ce renversement, une forme de décolonisation théorique s'opère : les concepts occidentaux ne sont plus les seuls cadres d'analyse des réalités du Sud. Au contraire, c'est l'expérience haïtienne qui interroge, reformule et redonne sens à des notions comme « entrée dans la vie », « inachèvement » ou « conscience critique ». L'instabilité, loin d'être un simple moteur de transformation, devient un révélateur des limites d'une pensée qui doit désormais se confronter à la permanence du vécu précaire. Ainsi, penser Haïti à travers Lapassade ne suffit plus. Il faut penser Lapassade à travers Haïti.

Chapitre 9 : Fondement philosophique et décolonial du transit : une pédagogie de reconstruction

Introduction :

La reconstruction du sujet haïtien constitue l'un des enjeux majeurs d'une éducation véritablement émancipatrice en Haïti. Ce sujet n'est pas donné : il est le produit d'un long processus historique marqué par la colonisation, l'esclavage, et les politiques postcoloniales qui ont naturalisé des hiérarchies raciales, culturelles et cognitives. Ces héritages institutionnels et idéologiques ont engendré des formes de subjectivation qui perpétuent l'infériorisation, entravent l'autonomie critique et limitent les capacités de transformation sociale. L'Haïtien contemporain semble ainsi pris dans une posture d'instabilité ontologique, un « être en transit » dans son propre pays, (transit physique, certes, mais aussi imaginaire, affectant jusqu'à la perception de soi et la couleur de sa peau, comme l'a puissamment formulé Frantz Fanon dans Peau noire, masques blancs (1952).

Face à cette errance, la question éducative devient centrale : peut-on concevoir une pédagogie capable non seulement de stopper cette fuite, mais aussi de la reconfigurer en puissance critique ? Peut-on penser une pédagogie du transit, non comme fatalité, mais comme stratégie d'émancipation adaptée à la condition haïtienne contemporaine ? Une telle pédagogie ne viserait pas à stabiliser un sujet figé, mais à accompagner un sujet en mouvement, en quête de sens, de territoire et de reconnaissance.

C'est dans cette perspective que nous proposons une critique éducative décoloniale, fondée sur une double démarche philosophique. D'une part, il s'agit de déconstruire les fondements du sujet cartésien, tel qu'il a été critiqué par Michel Foucault, Louis Althusser, Judith Butler et Pierre Macherey (tous mettant en lumière les mécanismes de production du sujet par des dispositifs de pouvoir, d'idéologie ou de performativité). D'autre part, il convient d'interroger la construction coloniale du sujet haïtien à travers les œuvres de Frantz Fanon,

Dany Laferrière, Aimé Césaire et Norman Ajari, qui dévoilent les effets de la racialisation, de l'exil intérieur et de la mémoire fracturée sur la subjectivité haïtienne.

La première partie de notre réflexion portera donc sur la critique du sujet cartésien. Elle montre comment les philosophies contemporaines ont remis en cause l'idée d'un sujet autonome, transparent à lui-même, et maître de ses actes. Cette déconstruction permettra de poser les bases d'une pédagogie qui ne vise pas à restaurer un sujet souverain, mais à accompagner les processus de subjectivation dans leur complexité.

Dans un second temps, nous passerons à la critique de la construction coloniale du sujet haïtien, en analysant comment les expériences historiques de domination, d'errance et de résistance ont façonné une subjectivité diasporique, souvent en tension entre départ et enracinement, entre mémoire et oubli. Ce détour par les pensées postcoloniales et afro-diasporiques permettra d'esquisser les contours d'une pédagogie du transit, capable de faire de l'instabilité une ressource critique, et de l'errance une voie d'émancipation.

I. Le sujet haïtien face à la modernité occidentale : sujet assujetti au sujet conscient

I.1. Du sujet médiéval chrétien au sujet moderne rationnel

La reconstruction de l'homme haïtien, nous renvoie à la critique de la « modernité occidentale ». Nous entendons par « occident », non en tant qu'espace géographique, mais comme un paradigme de pensée, désignant un ensemble de dispositifs idéologiques et épistémiques qui façonnent le sujet à travers des logiques de domination culturelle, politique, sociale et économique. Cette hégémonie s'est construite historiquement autour d'une certaine conception du sujet, dont René Descartes est l'un des principaux architectes.

Durant le Moyen Âge, la question du sujet était posée en relation avec le pouvoir divin. Saint Augustin, influencé par le dualisme platonicien, cherche à harmoniser la tension entre corps et âme. Il s'interroge : comment le corps, créé pur par Dieu, peut-il devenir source de péché ? Il conclut que c'est l'âme qui corrompt le corps, introduisant ainsi le concept de

« péché originel[248] ». Augustin affirme : « Si je me trompe, je suis, car celui qui n'est pas ne peut être trompé […] il est indubitable que je ne puis me tromper, lorsque je crois que je suis[249] ». Le *cogito* serait-il d'abord augustinien avant même que Descartes se l'approprie ?

Mais, le sujet médiéval serait un sujet assujetti par les normes du péché originel dont le modèle sera remis en question avec la « Réforme protestante[250] » du XVIe siècle, ainsi que la montée de la pensée moderne avec Descartes proposant une rupture épistémologique majeure. Descartes a fait du « cogito », le fondement du sujet moderne. Il élabore une nouvelle ontologie du sujet fondée sur la raison. Il distingue deux substances : la *res extensa* (le corps) et la *res cogitans* (l'esprit), unies en l'homme mais dotées d'attributs distincts. C'est alors, que la raison cartésienne intervient comme critère de vérité. Il affirme : « La puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux […] est naturellement égale en tous les hommes[251] » Il la compare à une lumière naturelle, universellement distribuée, permettant à chacun d'échapper à l'ignorance.

Cependant, Descartes reconnaît que cette faculté rationnelle peut être mise en défaut, puisque « le bon sens est la chose du monde la mieux partagée » (ibid.), et pourtant les erreurs persistent. Ce paradoxe l'amène à développer le doute méthodique, qui le conduit à la certitude première : « Je pense, donc je suis » (ibid., p. 33). Cette vérité, indubitable même face aux sceptiques, devient le fondement du sujet moderne, défini comme conscience de soi : « Le sujet est la conscience de soi [252]».

Dans la deuxième Méditation, il affirme : « Je suis, j'existe, est nécessairement vraie, toutes les fois que je la prononce, ou que je la conçois en mon esprit » (AT VI, p. 31–32). Ce cogito, selon Jean Laporte, repose sur une foi en la raison : « La première marque du rationaliste est sans doute, de croire à la raison ; et pour croire à la raison, il faut commencer par croire qu'elle existe[253] ». Mais le rationalisme cartésien s'inscrit dans une tradition

---

[248] Augustin d'Hippone (354–430), a formulé la doctrine du péché originel dans des termes théologiques structurés. En réponse aux thèses du moine Pélage, qui niait la transmission du péché, Augustin affirme que tous les humains héritent de la faute d'Adam par la concupiscence et que seul le baptême peut en libérer.
[249] Augustin, *La Cité de Dieu, cité* in Janowski, Zbigniew. Cartesian Theodicy: Descartes' Quest for Certitude. Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 149.
[250] La Réforme protestante débute au XVIe siècle, précisément en 1517, lorsque Martin Luther affiche ses 95 thèses sur la porte de l'église de Wittenberg, en Allemagne. Cet acte marque le point de départ d'un vaste mouvement religieux, théologique et politique qui remet en question l'autorité de l'Église catholique romaine.
[251] Descartes, R. *Discours de la méthode*. Paris : Garnier-Flammarion, 1996, p. 2.
[252] Ong-Van-Cung, Jean. *Le sujet cartésien*. Paris : Vrin, 1999, p. 1.
[253] Laporte, Jean. *La philosophie de Descartes*. Paris : PUF, 1950, p. 15.

philosophique plus ancienne. En effet, Platon, dans *La République*, distingue le monde sensible, régi par des apparences, du monde intelligible, où résident les idées éternelles. Il affirme que les sens « nous arrêtent au stade d'opinions partielles et précaires, en nous faisant prendre pour vrai ce qui n'est qu'une apparence fragmentaire et fugitive des véritables réalités[254]». L'allégorie de la Caverne illustre bien cette tension entre illusion sensorielle et vérité rationnelle.

La philosophie cartésienne, en posant le sujet comme entité rationnelle autonome, aurait servi de fondement à la « modernité » occidentale ; mais sa conception du sujet a été mobilisée pour justifier des entreprises coloniales, excluant les peuples colonisés du champ de sa rationalité. Dans le contexte haïtien, cette modernité a été imposée à travers des modèles éducatifs et politiques hérités du colonialisme, contribuant à l'aliénation du sujet haïtien, qui aujourd'hui, a besoin de s'émanciper.

La reconstruction du sujet haïtien ne peut s'opérer sans une critique radicale de l'ontologie occidentale du sujet, telle qu'elle s'est imposée depuis Descartes comme modèle universel : un sujet rationnel, autonome, abstrait, détaché de son histoire et de ses conditions matérielles. Or, ce modèle, loin d'être neutre, a servi de fondement aux entreprises coloniales, aux hiérarchies raciales et aux dispositifs éducatifs qui ont naturalisé l'infériorisation des peuples colonisés, notamment en Haïti.

Dans ce contexte, penser une reconstruction du sujet haïtien implique de dépasser cette ontologie normative pour envisager un sujet situé, conscient de son histoire, capable de se réapproprier sa parole, sa mémoire et sa dignité. Il ne s'agit pas seulement d'un geste philosophique, mais d'un acte épistémologique et pédagogique : remettre en question les fondements mêmes du savoir, de la transmission et de la formation.

Cette démarche appelle donc à une rupture épistémologique, au sens où l'entend Gaston Bachelard, mais dans une perspective décoloniale : il s'agit de rompre avec les épistémologies dominantes pour faire place à des savoirs situés, des pratiques éducatives enracinées dans l'histoire, la culture et les luttes haïtiennes. Elle invite à élaborer une pédagogie du « transi »t, fondée sur l'inachèvement, la mémoire critique et la justice sociale ; une pédagogie capable d'accompagner les sujets dans leur instabilité sans chercher à les figer, mais en valorisant leur

---

[254] Platon. *La République*. Paris : GF-Flammarion, 2002, p. 84.

capacité de création et de résistance. Ainsi, la problématique devient : Comment repenser la formation du sujet haïtien afin que l'éducation ne reproduise plus les rapports de domination hérités de la modernité occidentale, mais devienne un levier d'émancipation, de reterritorialisation symbolique et de transformation sociale ?

I.1.1. Déconstruire le sujet cartésien : fondements philosophiques d'une pédagogie critique du transit

L'éducation occidentale repose historiquement sur une conception du sujet héritée du cartésianisme : un être rationnel, autonome, maître de ses pensées et de ses actes. Cette figure du sujet souverain, fondée sur le cogito (« je pense, donc je suis »), a servi de modèle universel pour penser la formation, la citoyenneté et l'émancipation. Or, depuis le XXe siècle, plusieurs courants philosophiques ont remis en cause cette conception, en montrant que le sujet est toujours déjà pris dans des rapports de pouvoir, d'idéologie et de langage. Ces critiques sont essentielles pour penser une pédagogie adaptée à la condition haïtienne, marquée par l'instabilité, la fragmentation et l'errance.

I.1.2. Michel Foucault : le sujet comme effet de pouvoir

Michel Foucault remet profondément en question la conception cartésienne du sujet. Ainsi, il propose une généalogie du sujet moderne, en montrant que celui-ci n'est pas une entité naturelle, mais le produit de dispositifs de pouvoir et de savoir. Il analyse comment les institutions (prison, école, caserne) fabriquent des « corps dociles » ; et des esprits normés. Le sujet est ainsi constitué par des pratiques disciplinaires qui le rendent intelligible et gouvernable. Il affirme : « Le pouvoir produit du savoir […] et le savoir produit du pouvoir[255] ». Il montre que le sujet n'est jamais donné d'emblée, mais toujours produit dans et par des rapports de pouvoir et de savoir.

Le sujet n'est pas une entité originaire ou transcendante. Il s'agit d'un effet des pratiques discursives, (ce que Foucault nomme les épistémès), et des technologies de gouvernementalité qui organisent les conduites et les corps dans des contextes historiques

[255] Michel Foucault, *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975, p. 32

précis[256]. Dans cette perspective, le sujet ne peut être compris indépendamment des régimes de vérité qui le traversent. Ces régimes ne sont pas neutres : ils définissent ce qui peut être dit, pensé, reconnu comme vrai, et par conséquent, ce qui peut être vécu comme subjectivité. Le sujet est ainsi pris dans un réseau de normes, de savoirs et de pouvoirs qui le constituent tout en le contraignant[257].

Par conséquent, l'éducation, chez Foucault, apparaît comme un lieu central de cette production du sujet. Elle ne se contente pas de transmettre des connaissances : elle façonne les corps, les comportements, les affects. Elle est une forme de biopouvoir, c'est-à-dire un ensemble de techniques qui visent à réguler les populations en agissant sur les dimensions biologiques et sociales de l'existence[258]. L'école, loin d'être un espace neutre d'émancipation, participe à la normalisation des individus, en les inscrivant dans des dispositifs de surveillance, d'évaluation et de classement.

Face à cette emprise, la critique ne peut se réduire à une simple affirmation de liberté ou à une revendication d'autonomie. Elle devient une pratique de désassujettissement : un travail sur soi et sur les conditions de sa propre subjectivation. Critiquer, c'est interroger les formes de pouvoir qui nous traversent, les savoirs qui nous constituent, et les normes qui nous gouvernent, afin d'ouvrir des possibilités inédites d'être et d'agir[259].

Foucault déconstruit également l'idée d'une rationalité intemporelle. Il montre que la raison cartésienne, loin d'être neutre ou universelle, repose sur une exclusion fondatrice, (notamment celle de la folie), qui institue un ordre du savoir et délimite le champ du dicible. Il révèle que le sujet rationnel n'est pas une donnée naturelle, mais le produit d'un agencement historique de savoir-pouvoir qui définit les conditions de reconnaissance du sujet légitime dicible[260]. L'émancipation ne peut donc se penser sans une généalogie critique des dispositifs qui rendent possible cette reconnaissance.

Foucault distingue deux régimes de subjectivation : celui de la connaissance de soi, hérité de la tradition socratique, et celui de la soumission aux normes, issu du christianisme et

---

[256] Op. cit.
[257] Foucault, Michel. *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard, 1971.
[258] Michel Foucault, *Il faut défendre la société*. Paris : Gallimard/Seuil, 1997.
[259] Michel, Foucault, *Qu'est-ce que la critique ?* In Bulletin de la Société française de philosophie, 1978.
[260] Michel Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris : Gallimard, 1972, p. 45)

prolongé par la modernité[261]). Cette tension invite à repenser l'éducation non comme simple transmission de savoirs, mais comme pratique de soi, une pédagogie qui accompagne les processus de subjectivation dans leur singularité, plutôt que de les normaliser selon des standards universels.

Dans cette perspective, la « pédagogie du transit » pourrait être envisagée comme une réponse foucaldienne aux impasses de l'éducation haïtienne. Elle ne viserait pas à stabiliser un sujet conforme aux modèles occidentaux, mais à accompagner un sujet en mouvement, traversé par l'histoire, les ruptures et les errances. Elle proposerait une éducation qui ne cherche pas à enrayer le transit, mais à le comprendre comme une forme de subjectivation située, capable de produire du sens et de la résistance. En ce sens, elle s'inscrit dans une logique foucaldienne de l'émancipation : non pas libérer un sujet préexistant, mais créer les conditions d'une subjectivation critique, ouverte à la pluralité des formes de vie.

Dans le prolongement de Michel Foucault, la pédagogie du transit se présente comme une alternative aux modèles éducatifs fondés sur l'idée d'un sujet autonome, rationnel et universel. Elle repose sur la reconnaissance des processus historiques, sociaux et discursifs qui produisent les formes de subjectivité, et propose de penser l'éducation comme un espace de conflictualité, de déplacement et de reconfiguration des normes. Cette approche trouve une résonance particulière dans le contexte haïtien, marqué par une histoire coloniale, des rapports de pouvoir persistants, et une crise structurelle du système éducatif.

L'école haïtienne, héritière des modèles coloniaux français, a longtemps fonctionné comme un appareil idéologique d'État au sens althussérien, reproduisant les hiérarchies sociales, linguistiques et culturelles. Elle valorise une rationalité abstraite, francophone, déconnectée des réalités locales, et tend à exclure les savoirs vernaculaires, les langues populaires (le créole), et les expériences vécues des élèves. Dans cette configuration, l'éducation devient un instrument de « normalisation », où le sujet haïtien est sommé de se conformer à des normes extérieures, souvent inaccessibles ou aliénantes.

La pédagogie du transit, inspirée de Foucault, propose une rupture avec cette logique. Elle invite à penser l'école non comme un lieu de transmission de vérités universelles, mais comme un espace de désassujettissement, où les élèves peuvent interroger les savoirs qui les

---

[261] Michel Foucault, *L'Herméneutique du sujet*, Gallimard, 2001

constituent, les normes qui les gouvernent, et les récits qui les excluent. Elle valorise les pratiques de critique, de déplacement, d'inachèvement, autant de gestes qui permettent de reconfigurer les formes de subjectivité dans une perspective émancipatrice.

Dans le contexte haïtien, la pédagogie du transit implique une revalorisation des savoirs situés, issus des luttes populaires, des traditions orales et des pratiques communautaires, souvent marginalisées par les cadres éducatifs dominants. Elle suppose également une reconnaissance lucide des effets du pouvoir colonial et néocolonial dans la structuration des contenus et des méthodes pédagogiques, qui perpétuent des hiérarchies culturelles et épistémiques.

Cette pédagogie vise à créer des espaces de parole et de reconnaissance, où les élèves peuvent se penser autrement que comme de simples réceptacles passifs de savoirs extérieurs, et où leurs expériences, leurs langues et leurs récits trouvent une légitimité. Elle forme à la critique des normes instituées, qu'il s'agisse de la langue d'enseignement, des critères de réussite scolaire, des modèles de citoyenneté ou des récits historiques, afin de permettre une reconfiguration des subjectivités.

Ainsi, la pédagogie du transit ne cherche pas à substituer un modèle à un autre, mais à ouvrir un champ de possibles, où l'éducation devient un lieu de transformation des rapports de pouvoir et de subjectivation. Elle s'inscrit dans une généalogie critique, attentive aux conditions de reconnaissance du sujet haïtien, et soucieuse de pluraliser les formes de vie, de savoir et d'émancipation.

En ce sens, la « pédagogie du transit est une généalogie active ». Elle forme à la lecture des conditions de possibilité du savoir, à la mise en question des évidences, et à la création de formes de vie alternatives. Elle est en transit, non pas parce qu'elle est instable, mais parce qu'elle accompagne les mouvements de subjectivation dans leur inachèvement, leur conflictualité, et leur historicité : « Il faut concevoir la critique comme une manière de ne pas être gouverné ainsi et à ce prix-là[262] »

[262] Foucault, Michel. Qu'est-ce que la critique ? In Bulletin de la Société française de philosophie, 1978.

I.1.3. Althusser : Un sujet interpellé par l'idéologie

Louis Althusser, dans son célèbre article « Idéologie et appareils idéologiques d'État », inverse la perspective cartésienne. Pour lui, le sujet n'est pas une entité autonome, mais il est toujours déjà interpellé par l'idéologie, c'est-à-dire constitué comme sujet par des structures qui le reconnaissent et l'assignent à une place. L'interpellation, dans le sens d'Althusser, désigne le processus par lequel les institutions, (famille, médias, religion), notamment l'école, l'un des principaux appareils idéologiques d'État, qui forme les élèves à devenir des sujets conformes aux exigences du système. Il affirme : « L'idéologie interpelle les individus en sujets […] Ce qui semble aller de soi, c'est que l'individu est toujours déjà sujet[263]». Il s'agit d'un rapport imaginaire, qui masque les véritables rapports de domination tout en produisant des effets puissants.

Althusser radicalise ainsi la critique de Descartes. Contrairement à ce dernier, pour qui la raison est le moyen d'émancipation, Althusser affirme que cette raison est elle-même socialement aliénée. Il écrit : « L'idéologie n'a pas d'histoire » (ibid., p. 119), signifiant par-là que l'idéologie fonctionne dans toutes les sociétés comme mécanisme de reproduction de l'ordre établi. Le sujet cartésien, dans cette lecture, est facilement aliéné, puisqu'il ignore les forces extérieures qui le constituent. L'émancipation ne peut donc venir uniquement d'une introspection rationnelle, mais exige une critique des mécanismes sociaux.

La critique althussérienne permet de comprendre que l'éducation ne conduit pas spontanément à l'émancipation : elle peut au contraire reproduire les rapports de domination en naturalisant les hiérarchies sociales, raciales et culturelles. Althusser montre que l'école, en tant qu'appareil idéologique d'État, joue un rôle central dans la formation des individus en sujets conformes aux normes dominantes. L'idéologie, selon lui, « interpelle les individus en sujets[264] », c'est-à-dire qu'elle les constitue en leur assignant une place dans l'ordre social.

Dans cette perspective, la pédagogie du transit peut être pensée comme une pratique éducative althussérienne, qui reconnaît que le sujet n'est pas un point de départ libre et autonome, mais un effet des structures idéologiques qui le constituent. Elle rompt avec l'illusion d'une éducation neutre ou universelle, en mettant au jour les mécanismes par lesquels l'école participe à la reproduction des rapports sociaux dominants. Il ne s'agit plus

---

[263] Louis. Althusser, Positions, Éditions sociales, 1976, p. 115
[264] Louis. Althusser, *Positions,* Éditions sociales, 1976, p. 115

d'émanciper un sujet déjà libre, mais de rendre lisibles les processus de méconnaissance qui fondent l'adhésion du sujet aux normes qui le gouvernent.

Cette pédagogie se définit comme une pédagogie du dévoilement : elle forme à la lecture critique des discours, des institutions et des pratiques éducatives qui naturalisent les inégalités et les exclusions. Elle cherche à désenchanter les évidences, à problématiser les formes de reconnaissance idéologique, et à ouvrir des brèches dans les dispositifs qui assignent les individus à des places sociales déterminées.

Dans le contexte haïtien, une telle pédagogie du transit implique une critique radicale de l'école comme lieu de reproduction d'une « élite en transit » ; et de l'effacement des savoirs populaires, et de la naturalisation des rapports de domination postcoloniaux. Elle appelle à une reconfiguration des contenus, des langues et des pratiques pédagogiques, en vue de désidentifier le sujet haïtien des figures imposées de la réussite, de la citoyenneté et de la rationalité. Elle ne propose pas une sortie hors de l'idéologie, (ce que Althusser lui-même juge impossible), mais une éducation à la conflictualité des idéologies, à leur historicité, et à leur pouvoir de subjectivation.

Ainsi, pourrait-on concevoir la pédagogie du transit comme une réponse althussérienne aux impasses de l'éducation haïtienne : non pas une pédagogie d'émancipation immédiate, mais un processus de lucidité critique, qui accompagne le sujet dans sa traversée des idéologies qui le saisissent, le constituent, mais qui ouvre la possibilité d'une subjectivation alternative.

I.2. Judith Butler : performativité et vulnérabilité du sujet

Judith Butler radicalise la critique du sujet en montrant que celui-ci est constitué par des actes de langage performatifs, qui le reconnaissent et le contraignent. Butler analyse comment les normes de genre, de race et de classe s'inscrivent dans le corps à travers des répétitions discursives. Elle affirme : « Le sujet n'est pas l'origine de ses actes, mais leur effet[265] ». Butler déconstruit l'idée d'un sujet originaire et autonome, en montrant que toute subjectivité est constituée par des normes sociales performatives. « Le sujet n'est pas seulement assujetti par les normes, il est constitué par elles[266] ». Ces normes, implicites et répétées, déterminent

---

[265] Judith Butler, *Le Pouvoir des mots*, Éditions Amsterdam, 2004, p. 17
[266] Judith Butler, *Le Pouvoir des mots*, Éditions Amsterdam, 2004, p. 58).

ce qui est dicible, pensable et humain, orientant ainsi les jugements sociaux sur « qui est qui » et « qui ne l'est pas[267] ». Le sujet n'est jamais fixé une fois pour toutes : « Le [je] que je suis est constitué de normes, il dépend de normes, mais il doit aussi s'efforcer de vivre, afin d'entretenir avec elles une relation critique et transformatrice[268]». La constitution subjective « s'accomplit sans cesse » et se réalise « toujours avec ou pour autrui[269] ». Cette fragilité ontologique ouvre des interstices pour la contestation et la reconfiguration des normes.

La répétition performative est ambivalente : elle reproduit la norme, mais elle rend aussi possible sa subversion. Les gestes, les paroles et les pratiques dissidentes peuvent modifier les régimes de reconnaissance et élargir le champ des vies admises[270]. Butler interroge ainsi le sort des désirs et des existences marginales : « Si mon désir va dans un certain sens, aurai-je la possibilité de vivre ? Y aura-t-il un lieu pour ma vie et sera-t-il reconnaissable pour ceux dont dépend mon existence sociale ? ». Pour elle, la fuite hors de l'emprise normative est impensable tant que la reconnaissance sociale conditionne l'existence du soi.

Judith Butler conçoit le sujet comme vulnérable et toujours exposé aux normes qui le constituent, mais aussi capable de les subvertir. Elle affirme que le sujet est un effet de la norme, produit par des régimes discursifs qui le contraignent tout en ouvrant des possibilités de transformation elles ». Cette approche ouvre la voie à une pédagogie du transit : une éducation qui reconnaît la précarité du sujet comme levier d'émancipation.

En Haïti, les normes de genre, de classe et de race sont façonnées par des dispositifs éducatifs, religieux et médiatiques hérités du colonialisme. La masculinité, par exemple, est associée à la virilité et au silence émotionnel, (comme l'illustre l'expression « gason pa kriyé », « pa gen kampe » ; tandis que la féminité est souvent réduite à l'esthétique corporelle et à la séduction. Ces normes ne sont pas neutres : elles régulent les comportements et affectent la reconnaissance sociale.

La pédagogie du transit, inspirée de Butler, propose une éducation qui déconstruit ces normes. Mais qui valorisant l'historicité des discours, les langues populaires et les pratiques vernaculaires. Elle repose sur trois piliers : une histoire critique des normes, une pédagogie dialogique qui met en question les interpellations idéologiques, et une décolonisation des

---

[267] Judith Butler*, Défaire le genre*, Éditions Amsterdam, 2006, p. 57)
[268] Judith Butler, *La vie psychique du pouvoir*, 2002, p. 41)
[269] Judith Butler, *Trouble dans le genre*, 2005, p. 31)
[270] Judith Butler, *Défaire le genre*, Éditions Amsterdam, 2006, p. 63).

savoirs. Elle forme des sujets capables de reconfigurer les conditions de leur reconnaissance, en élargissant les régimes de visibilité et d'humanité. Dans le contexte haïtien, cette pédagogie devient un outil politique, dans la mesure où, elle refuse les modèles normatifs imposés et qu'elle accompagne l'« être en transit » dans sa quête de sens, de créativité sociale et de réappropriation collective.

I.2.1. Pierre Macherey : le sujet comme point de tension entre discours et silence

Pierre Macherey propose une lecture matérialiste du sujet. Il souligne que le sujet est traversé par des contradictions, des silences et des lacunes. Le sujet de Macherey n'est pas un centre de cohérence. Il est un lieu de tension entre les normes qui le constituent et les résistances qui le traversent. Il affirme : « Le sujet est ce qui résiste à sa propre constitution[271] ».

Macherey déconstruit l'idée selon laquelle le sujet serait une entité autonome, originaire et universelle, une sorte de noyau stable de l'être, tel que le concevait la tradition cartésienne. Selon lui, cette conception repose sur une illusion : celle d'un sujet qui existerait en soi, indépendamment des conditions sociales, historiques et normatives qui le traversent[272]

Le sujet moderne pour Macherey, peut être pensé indépendamment des normes qui le constituent. Ce lien est à la fois constitutif, (les normes façonnent la forme historique du sujet) ; et réciproque, les normes ne peuvent agir qu'en ciblant le sujet dans sa structure intime. Être sujet aujourd'hui, ce n'est donc pas simplement être conscient de soi ou autonome, mais être sujet sous des normes, par les normes et pour les normes (Macherey, 2014, p. 22). Le sujet n'est pas un point de départ de la pensée ou de l'action, mais un point d'arrivée, un effet des dispositifs normatifs. Il écrit : « Le sujet n'est pas une origine, mais un produit » (ibid., p. 25). Il ne s'agit donc pas d'une ontologie de l'être, mais d'une anthropologie normative, où le sujet est toujours situé, en relation, en mouvement.

Les normes ne sont pas de simples règles extérieures. Elles sont des matrices de conduite, des régimes de reconnaissance, des formes de vie. Elles ne disent pas seulement ce qu'il faut faire : elles configurent ce qu'il est possible d'être. Macherey insiste : « les normes ne donnent pas des ordres, elles produisent des conduites » (ibid., p. 29). Cette conception

---

[271] Pierre Macherey, *Le sujet des normes*, Éditions Amsterdam, 2014, p. 23
[272] Pierre Macherey, *Le sujet des normes.* Paris : Éditions Amsterdam, 2014. p. 17.

rejoint les analyses de Michel Foucault sur les « technologies de pouvoir » : des normes invisibles, implicites, mais puissantes, qui agissent dans les pratiques, les institutions, les discours, et façonnent les identités. Elles sollicitent, incitent, planifient. Elles opèrent dans le virtuel, dans le tendanciel.

L'institution scolaire illustre parfaitement cette logique. Elle ne transmet pas seulement des savoirs : elle façonne des comportements, des attitudes, des manières de parler et de se tenir. Elle produit des sujets scolaires conformes à des attentes implicites — ponctualité, discipline, performance. Ces normes, souvent invisibles, régulent profondément les corps et les esprits. Macherey montre que l'école ne forme pas seulement des individus, mais des sujets normés, porteurs d'un idéal de rationalité et de réussite conforme aux standards dominants. Le sujet scolaire devient ainsi un paradigme du sujet « par les normes et pour les normes » (ibid., p. 34).

Cette conception du sujet comme instable, traversé par des tensions et des bifurcations, permet d'envisager une pédagogie qui ne cherche pas à le stabiliser, mais à accompagner ses mouvements. La pédagogie du transit serait ainsi une pédagogie de l'inachèvement : une éducation qui reconnaît le devenir comme condition de l'émancipation. Dans un contexte postcolonial comme celui d'Haïti, cette approche prend une portée critique. L'éducation y joue un rôle ambivalent : elle peut reconduire les normes coloniales, (langue, histoire, valeurs), qui configurent le sujet haïtien selon des modèles occidentaux, ou bien devenir un espace de reconfiguration, en s'appuyant sur les luttes, les savoirs et les imaginaires locaux.

Prenons l'exemple d'un élève haïtien évoluant dans un système éducatif hérité du modèle colonial français. Dès l'entrée à l'école, il est confronté à des normes linguistiques et comportementales qui définissent le « bon élève » : parler un français académique, intérioriser des savoirs occidentaux, respecter une temporalité scolaire rigide. Ces normes, historiquement situées, produisent des conduites. Le sujet ne se constitue pas en dépit de ces normes, mais à travers elles : c'est en les incorporant et en les performant qu'il est reconnu comme éducable et citoyen en devenir.

Mais cette reconnaissance est aussi aliénante : elle implique une reproduction des normes, une intériorisation de la distance à soi, et une aspiration à se conformer à un modèle étranger. Macherey dirait ici que « le sujet haïtien est produit par des normes importées,

racialisantes et civilisatrices, qui configurent ce qu'il est possible d'être dans un espace postcolonial[273] ».

Dans cette perspective, la pédagogie du transit peut être pensée comme une réponse macheréenne aux impasses de l'éducation haïtienne. Elle ne vise pas à libérer un sujet déjà constitué, mais à rendre visibles les normes qui le produisent, à problématiser leur légitimité, et à ouvrir des espaces de subjectivation alternative. Elle accompagne le sujet dans ses tensions, ses errances et ses bifurcations, en valorisant l'inachèvement comme puissance critique.

I.2.2. Penser le sujet **haïtien** *à partir de l'histoire coloniale*

La première partie de cette réflexion a permis de déconstruire les fondements philosophiques du sujet cartésien, en montrant que le sujet n'est pas une entité autonome, mais un effet de normes, de discours et de dispositifs de pouvoir. Cette critique ouvre la voie à une pédagogie du transit, qui accompagne les tensions et les bifurcations du sujet en mouvement, plutôt que de chercher à le stabiliser selon des modèles universels.

Mais cette approche, bien qu'indispensable, reste incomplète si elle ne s'ancre pas dans les réalités historiques et culturelles spécifiques à Haïti. Car le sujet haïtien n'est pas seulement traversé par des normes abstraites : il est le produit d'une histoire coloniale, esclavagiste et postcoloniale, qui a configuré les formes de reconnaissance, les imaginaires sociaux et les rapports à soi. La subjectivation haïtienne s'est construite dans la tension entre résistance et aliénation, entre mémoire et effacement, entre enracinement et exil.

C'est pourquoi cette deuxième partie propose d'interroger la construction coloniale du sujet haïtien à partir des pensées de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Norman Ajari et Dany Laferrière. Ces auteurs, chacun à leur manière, ont analysé les effets de la racialisation, de la domination coloniale et de la diaspora sur la subjectivité noire et antillaise. Leurs œuvres permettent de penser une pédagogie du transit enracinée dans les expériences concrètes de l'errance, de la rupture et de la quête identitaire.

Comment ces pensées postcoloniales et afro-diasporiques peuvent-elles nourrir une pédagogie émancipatrice en Haïti ? En quoi permettent-elles de reconfigurer l'éducation

---

[273] Pierre Macherey, *Le sujet des normes*, Éditions Amsterdam, 2014, p. 41).

comme espace de reconstruction du sujet, à partir de son histoire, de ses luttes et de ses imaginaires propres ? Et surtout, comment faire de l'« être en transit » non pas une fatalité, mais une puissance critique et créatrice ? C'est à ces interrogations que cette deuxième partie tentera de répondre.

II. Déconstruire les paradigmes traditionnels de la subjectivation haïtienne

2.1. Frantz Fanon et la remise en cause du sujet haïtien dans l'après-colonie

Le sujet haïtien ne se constitue pas dans l'abstraction, mais dans une histoire marquée par la colonisation, l'esclavage et les politiques postcoloniales. Sa subjectivation s'est construite dans la tension entre résistance et aliénation, entre mémoire et effacement, entre enracinement et exil. C'est dans cette perspective que l'œuvre de Frantz Fanon offre une grille de lecture précieuse pour penser une pédagogie du transit en Haïti, une pédagogie qui reconnaît l'errance identitaire non comme une déficience, mais comme une condition historique à interroger.

La philosophie décoloniale de Fanon remet en question le modèle occidental du sujet, hérité du cartésianisme, fondé sur l'autonomie, la transparence et l'universalité. Fanon montre que ce modèle ignore les processus concrets de subjectivation dans les sociétés colonisées, où le sujet ne se constitue pas dans l'autonomie, mais dans l'aliénation : « Le Noir n'a pas de résistance ontologique aux yeux du Blanc[274] ». Le sujet colonisé est donc, sommé de se conformer à une rationalité étrangère, à une esthétique imposée, à une langue qui le nie.

Dans le contexte haïtien, cette analyse prend une résonance particulière. L'élève haïtien, évoluant dans un système éducatif hérité du modèle colonial français, est confronté à des normes linguistiques et comportementales qui valorisent le français académique, les savoirs eurocentrés et les postures disciplinées. Le créole, les savoirs populaires et les imaginaires locaux sont marginalisés. L'école ne reconnaît pas le sujet haïtien tel qu'il est, mais tel qu'il devrait être selon un idéal étranger. Elle produit un sujet en transit, tiraillé entre aspiration à l'émancipation et reproduction de l'aliénation.

a) le transit identitaire

[274] Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Seuil, 1952, p. 114.

Ce récit, loin d'encourager une éducation émancipatrice, instille chez l'apprenant le désir d'être esclave, détruisant toute volonté de briller ou de contribuer à l'évolution du pays. Massillon Coicou, dans Complaintes d'esclave, exprime cette douleur : « Pourquoi donc suis-je nègre ? Oh ! pourquoi suis-je noir ? […] Pourquoi la mort jalouse et si prompte au devoir n'accourut-elle pas l'enlever de la terre ? » (Coicou, 1892). Il interroge ce transit identitaire qui pousse l'Haïtien à rejeter sa propre valeur pour embrasser celle de l'autre.

Fanon critique cette fuite de soi : « Il y a chez l'homme de couleur la tentative de fuir son individualité, de néantiser son être-là » (Peau noire, masques blancs, 1952, p. 105). Florence Gauthier parle d'une « aristocratie de l'épiderme » (Gauthier, 2007), où le transit devient une fuite permanente, une stratégie d'évitement face à la couleur de sa peau.

Fanon insiste sur le rôle de la langue dans la construction du sujet colonisé : « Parler une langue, c'est assumer un monde, une culture[275] ». En Haïti, cette hiérarchie linguistique engendre un complexe d'infériorité et une distance entre l'élève et son propre monde. Elle empêche une appropriation authentique des savoirs et une subjectivation enracinée.

Fanon montre que le corps noir est représenté dans l'imaginaire occidental comme exploitable, robuste, mais incapable de pensée autonome. Il dénonce les tentatives pseudo-scientifiques de blanchiment : « Des laboratoires ont projeté de découvrir un sérum de dénégrification[276] ». Le regard colonial, selon Fanon, est un dispositif de normativité racialisante. Il impose au sujet noir une image de lui-même fondée sur la peur, la monstruosité et l'animalité. L'anecdote de l'enfant blanc criant « Maman, le nègre va me manger ![277] », illustre cette violence symbolique. Le sujet noir est contraint de porter un « masque », (celui de l'identité imposée), pour être reconnu dans un système qui le nie. Ce processus de reconnaissance est aussi une méconnaissance de soi.

Le langage devient un instrument d'aliénation : « Le faire parler petit-nègre, c'est l'attacher à son image, l'engluer, l'emprisonner[278] ».

Penser une pédagogie du transit à partir de Fanon, c'est refuser la reproduction des modèles coloniaux. C'est faire de l'éducation un lieu de désaliénation, de revalorisation des langues et des cosmologies locales, un espace où le sujet haïtien peut se penser autrement, non

---

[275] Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Seuil, 1952, p. 38
[276] Frantz Fanon, Peau noire, masques blancs, Seuil, 1952, p. 113
[277] Frantz Fanon, Peau noire, masques blancs, Seuil, 1952, p. 89
[278] Frantz Fanon, Peau noire, masques blancs, Seuil, 1952, p. 34

comme un être déficient à corriger, mais comme un être en devenir, porteur d'une histoire, d'une dignité et d'une capacité à agir. Comme le rappelle Paulo Freire : « L'éducation ne change pas le monde, elle change les personnes qui vont changer le monde[279] ».

La reconstruction du sujet haïtien implique donc de rompre avec ce modèle cartésien du sujet universel, pour explorer les conditions concrètes de son émergence : les normes de race, de langue, de classe, de genre, les dispositifs éducatifs et les régimes de pouvoir. Elle ouvre la voie à une philosophie de la subjectivation située, qui pluralise les formes de vie et rend compte des subjectivités minorées, subalternes et résistantes.

Fanon ne se contente pas de dénoncer les effets de la langue sur la subjectivation du colonisé ; il élargit son analyse à l'ensemble des dispositifs symboliques et institutionnels qui configurent le corps noir comme objet de peur, de contrôle et d'exploitation. Il décrit comment le regard colonial construit le sujet noir à travers une série de projections racialisantes : « J'ai créé un schéma historico-racial […] tissé de mille détails, anecdotes et récits » (Fanon, 1952, p. 89). Ce schéma n'est pas seulement narratif : il est incorporé, vécu, intériorisé. Le sujet noir devient un être en transit entre ce qu'il est et ce qu'il doit être pour être reconnu.

Cette violence symbolique se prolonge dans les institutions éducatives. L'école, dans les sociétés postcoloniales, devient un lieu de reproduction des normes racialisantes. En Haïti, cela se traduit par une pédagogie de la discipline, du contrôle des corps, de la performance intellectuelle selon des critères occidentaux. Le corps haïtien est sommé de se conformer à une rationalité étrangère, à une esthétique importée, à une temporalité scolaire qui ignore les rythmes culturels locaux.

La pensée de Frantz Fanon offre un cadre puissant pour concevoir la pédagogie du transit comme une réponse aux impasses de l'éducation postcoloniale en Haïti. En appelant à une désaliénation du sujet colonisé, Fanon invite à rompre avec les normes racialisantes et civilisatrices qui figent l'individu dans une position subalterne. Cette rupture implique une revalorisation des langues vernaculaires, des récits populaires et des cosmologies locales, souvent marginalisées par les institutions éducatives héritées du modèle colonial français.

---

[279] Frantz Fanon, Peau noire, masques blancs, Seuil, 1952, p. 79.

En Haïti, où l'école valorise le français académique, les savoirs eurocentrés et les postures disciplinées, le sujet haïtien est sommé de se désidentifier de lui-même pour correspondre à un idéal scolaire étranger. La pédagogie du transit, inspirée de Fanon, propose au contraire d'accompagner le sujet dans sa quête de reconnaissance située, en valorisant son histoire, sa langue et ses imaginaires propres. Elle ne vise pas à corriger un déficit, mais à ouvrir un espace de subjectivation critique, capable de transformer les conditions mêmes de la reconnaissance. En ce sens, elle constitue une réponse fanonienne aux logiques d'aliénation qui traversent l'école haïtienne, et une invitation à repenser l'éducation comme lieu de désobéissance épistémique et de réinvention identitaire.

Mais cette désaliénation ne peut se penser sans une mémoire poétique et politique de la condition noire. C'est précisément ce que propose Aimé Césaire, en articulant la négritude comme puissance de réhabilitation ontologique et comme cri contre l'effacement colonial. Interrogeant la portée éducative de la pensée césairienne dans le contexte haïtien.

2.1.1. Aimé Césaire : mémoire, négritude et pédagogie de la dignité

La pensée d'Aimé Césaire s'inscrit dans une lutte pour la réhabilitation du sujet noir, non pas en revendiquant une intégration dans l'universalisme occidental, mais en affirmant une ontologie propre, enracinée dans l'histoire, la culture et la mémoire des peuples colonisés. Césaire dénonce la prétention civilisatrice de l'Europe, qui dissimule derrière ses idéaux humanistes une entreprise de déshumanisation : « Il faut être aveugle pour ne pas voir que la colonisation est une décivilisation[280] ».

La négritude, telle que Césaire la formule dans, n'est pas une simple revendication identitaire : elle est une poétique de la mémoire, une révolte contre l'effacement, une tentative de réinscrire le sujet noir dans une histoire digne. Ainsi, le « transit », chez Césaire, n'est pas une errance vide. Il s'agit plutôt d'un un retour, (non géographique, mais symbolique), vers une terre, une langue, un corps ; vers un mémoire. Il écrit : « Ma négritude n'est pas une pierre, sa négritude n'est pas une tour, ma négritude est un flot de sang frais qui court dans la veine[281] ».

---

[280] Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme*, Présence Africaine, 1955, p. 12.
[281] Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal,* Présence Africaine, 1983, p. 24.

Dans le contexte haïtien, cette pensée prend une résonance particulière. L'école haïtienne, héritée du modèle colonial français, tend à effacer les récits populaires, les langues vernaculaires et les cosmologies locales. Elle valorise une rationalité eurocentrée, une histoire impériale, une esthétique étrangère. Le sujet haïtien y est souvent sommé de se désidentifier de lui-même pour correspondre à un idéal scolaire normatif. Césaire invite à rompre avec cette logique : il propose une pédagogie de la dignité, fondée sur la mémoire des luttes, la valorisation des cultures noires, et la reconnaissance des subjectivités subalternes.

Une pédagogie du transit inspirée de Césaire serait donc une pédagogie du retour : retour à soi, à la langue, à l'histoire, à la terre. Elle ne chercherait pas à fixer une identité figée, mais à accompagner le sujet haïtien dans sa quête de sens, dans la réappropriation de son imaginaire, dans la réinscription de sa voix dans le récit collectif. Elle ferait de l'école un lieu de résonance poétique, de transmission critique, de dignité retrouvée.

Ainsi, la pensée d'Aimé Césaire permet de concevoir la pédagogie du transit comme une réponse aux impasses de l'éducation postcoloniale en Haïti. En refusant l'universalisme abstrait du modèle occidental, Césaire propose une réhabilitation du sujet noir à partir de sa mémoire, de sa langue et de son imaginaire propre. Cette posture invite à repenser l'école haïtienne non comme un lieu de reproduction des normes coloniales, mais comme un espace de réappropriation culturelle et politique.

La pédagogie du transit, dans cette perspective, ne cherche pas à intégrer le sujet haïtien dans un cadre normatif étranger, mais à accompagner son devenir à partir de ses propres ressources historiques et symboliques. Elle valorise le retour à soi, non comme repli identitaire, mais comme condition de la dignité et de la créativité sociale. En ce sens, Césaire ne propose pas une pédagogie de l'adaptation, mais une « pédagogie de la rupture », capable de désenclaver les subjectivités subalternes et de pluraliser les formes de reconnaissance.

Mais cette réhabilitation du sujet noir ne va pas sans tensions. Car si Césaire affirme la dignité ontologique du sujet colonisé, d'autres penseurs, comme Norman Ajari, insistent sur la manière dont cette dignité reste sans cesse différée, niée, ajournée dans les régimes de reconnaissance contemporains. C'est à cette critique du retard ontologique et de la normativité raciale que nous allons maintenant nous intéresser, en poursuivant notre réflexion sur les conditions d'une pédagogie du transit en Haïti.

2.2. Norman Ajari : Dignité différée, reconnaissance raciale et pédagogie de conflictualité

La pensée de Norman Ajari prolonge et radicalise les critiques de Fanon en insistant sur la manière dont la reconnaissance du sujet noir reste sans cesse différée dans les régimes normatifs contemporains. Ajari montre que le sujet noir est historiquement constitué comme un être en retard ontologique, toujours en attente d'une reconnaissance pleine et entière. Il écrit : « Le Noir est celui dont la dignité est sans cesse ajournée, suspendue à une promesse jamais tenue[282]». Cette reconnaissance différée ne relève pas d'un simple oubli, mais d'une structure raciale du monde, où la norme blanche définit les critères de visibilité, de légitimité et d'humanité.

Dans le contexte haïtien, cette analyse prend une acuité particulière. L'école, héritée du modèle colonial français, fonctionne comme un dispositif de production de la norme blanche : elle valorise le français académique, les savoirs eurocentrés, les postures disciplinées, et marginalise les langues populaires, les récits vernaculaires et les formes de vie locales. L'élève haïtien est ainsi confronté à une reconnaissance conditionnelle, suspendue à sa capacité à se conformer à un idéal étranger. Il est sommé de mériter sa dignité en adoptant les codes d'une rationalité qui le nie.

Ajari insiste sur le fait que la reconnaissance raciale est toujours traversée par la violence : « La reconnaissance du Noir est une reconnaissance blessante, qui ne cesse de rappeler la blessure de l'histoire » (p. 78). Cette reconnaissance blessante se manifeste dans l'éducation par des pratiques d'évaluation, de classement, de sélection, qui reconduisent les hiérarchies raciales sous couvert de neutralité académique. L'école devient ainsi un lieu de reproduction de la blessure coloniale, un espace où la dignité du sujet haïtien est sans cesse mise à l'épreuve.

Face à cette situation, Ajari propose une philosophie de la conflictualité : il ne s'agit pas de chercher une reconnaissance apaisée, mais d'assumer la lutte comme condition de la dignité. Une pédagogie du transit inspirée de cette pensée serait une pédagogie de la conflictualité des normes — une éducation qui ne masque pas les tensions, mais les met en discours, les historicise, et les transforme en ressources critiques. Elle formerait des sujets

---

[282] Norman Ajari, *La dignité ou la mort*, La Découverte, 2019, p. 24.

capables de penser leur position dans le monde, non comme donnée naturelle, mais comme effet de rapports de pouvoir à déconstruire.

Dans cette perspective, la pédagogie du transit ne vise pas à intégrer le sujet haïtien dans un système de reconnaissance déjà établi, mais à ouvrir des brèches dans ce système, à pluraliser les critères de légitimité, et à faire de la lutte pour la dignité un principe éducatif. Elle enseigne que la subjectivation noire ne peut se penser sans conflit, sans mémoire, sans résistance, et que l'éducation doit être le lieu où cette conflictualité devient force de transformation.

La pensée de Norman Ajari permet de concevoir la pédagogie du transit comme une réponse critique aux impasses de l'éducation postcoloniale en Haïti. En soulignant que la reconnaissance du sujet noir est toujours traversée par la violence, « une reconnaissance blessante, qui ne cesse de rappeler la blessure de l'histoire[283] ». Ajari met en lumière les mécanismes par lesquels l'école reconduit les hiérarchies raciales sous couvert de neutralité académique. Dans le contexte haïtien, cette reconnaissance différée se manifeste par la valorisation exclusive du français, l'effacement des savoirs populaires, et la normalisation de comportements conformes à une rationalité blanche. L'élève haïtien est ainsi sommé de mériter sa dignité en se conformant à des normes qui le dépossèdent.

Face à cette violence normative, la pédagogie du transit, inspirée d'Ajari, ne cherche pas une intégration apaisée, mais assume la conflictualité comme condition de subjectivation. Elle propose une éducation qui historicise les normes, met en discours les blessures, et forme des sujets capables de transformer les régimes de reconnaissance. Elle fait de la lutte pour la dignité non un obstacle, mais un principe éducatif, une voie vers une subjectivation située, lucide et résistante.

Mais cette conflictualité ne s'exprime pas uniquement dans les institutions : elle traverse aussi les récits, les imaginaires, les esthétiques. C'est ce que révèle l'œuvre de Dany Laferrière, où l'exil, l'errance et la mémoire diasporique deviennent les lieux d'une subjectivation en transit. Explorons comment l'écriture et la posture de Laferrière peuvent nourrir une pédagogie du déplacement, de la recomposition et de la pluralité.

---

[283]Norman Ajari, *La dignité ou la mort*, La Découverte, 2019, p. 78

2.2.1. Dany Laferrière : exil, errance et pédagogie du déplacement

La pensée et l'écriture de Dany Laferrière offrent une perspective singulière sur la subjectivation haïtienne, marquée par l'exil, la mobilité et la recomposition identitaire. Contrairement à Fanon ou Ajari, Laferrière ne propose pas une critique systématique des institutions coloniales, mais une « esthétique du transit », où le déplacement devient une condition existentielle et créative. Son œuvre met en scène un sujet diasporique, en tension entre mémoire et invention, enracinement et cosmopolitisme.

Laferrière décrit le retour en Haïti après l'exil comme une traversée intérieure, une relecture poétique de l'identité : « Je suis revenu dans ce pays comme on revient dans une maison abandonnée depuis longtemps. Tout est là, mais rien n'est à sa place[284] ». Ce retour n'est pas une restauration, mais une recomposition : le sujet ne retrouve pas son origine, il la réinvente dans le mouvement.

L'écriture devient alors un espace pédagogique, un lieu de subjectivation où le transit se dit, se pense, se transforme. Laferrière joue avec les stéréotypes raciaux, les fantasmes occidentaux, les postures identitaires, pour les déconstruire par l'ironie et la provocation : « Le Nègre est un concept. Un concept qui fait peur. Un concept qui excite[285] ». Cette posture critique permet de penser une pédagogie du déplacement, qui ne cherche pas à fixer l'identité, mais à en explorer les marges, les fractures, les possibles.

Dans le contexte haïtien, cette approche invite à repenser l'éducation comme espace narratif, où le sujet peut écrire son propre récit, déconstruire les images imposées, et recomposer son rapport au monde. La pédagogie du transit, inspirée de Laferrière, serait une pédagogie de la pluralité, de la mobilité, de la création. Elle valoriserait les récits fragmentés, les langues multiples, les imaginaires diasporiques, comme ressources épistémiques et identitaires.

Laferrière ne propose pas une pédagogie de la norme, mais une pédagogie de la digression, du détour, du fragment. Il écrit : « Je suis un écrivain haïtien qui vit à Montréal et qui écrit en français. Je suis un écrivain mobile[286]». Cette mobilité n'est pas une fuite, mais

---

[284] Dany Laferrière, *L'énigme du retour*, Paris, Grasset, 2009, p. 17).
[285] Dany Laferrière, *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*, Montréal, VLB Éditeur, 1985. p. 45
[286] Dany Laferrière, *Journal d'un écrivain en pyjama,* Paris, Grasset, 2013, p. 22.

une manière d'habiter le monde autrement, de penser l'identité comme mouvement, comme transit.

Ainsi, la pensée de Laferrière permet d'élargir la pédagogie du transit à une dimension esthétique et existentielle : elle ne se limite pas à la critique des normes, mais ouvre un espace de création, de narration, de recomposition. Elle fait de l'école un lieu possible de récit de soi, de pluralisation des imaginaires, et de réinvention des formes de vie.

La pensée de Dany Laferrière permet d'envisager la pédagogie du transit comme une réponse singulière aux questionnements de l'éducation postcoloniale en Haïti. En décrivant le retour en Haïti comme une traversée intérieure, « Je suis revenu dans ce pays comme on revient dans une maison abandonnée depuis longtemps. Tout est là, mais rien n'est à sa place[287]. » Laferrière refuse toute logique de restauration identitaire. Le sujet ne revient pas à une origine fixe, mais réinvente son rapport à soi dans le mouvement, dans le transit.

L'écriture devient alors un espace pédagogique, un lieu de subjectivation où les stéréotypes raciaux, les fantasmes occidentaux et les postures identitaires sont déconstruits par l'ironie et la provocation : « Le Nègre est un concept. Un concept qui fait peur. Un concept qui excite[288] ». Cette posture critique ouvre la voie à une pédagogie du déplacement, qui ne cherche pas à fixer l'identité haïtienne selon des normes héritées, mais à en explorer les marges, les fractures et les possibles. Dans le contexte éducatif haïtien, marqué par la persistance des modèles coloniaux, la pensée de Laferrière invite à repenser l'école comme un lieu de narration de soi, de pluralisation des imaginaires et de recomposition des subjectivités. Elle propose une pédagogie du transit esthétique et existentielle, fondée sur la mobilité, la digression et la création.

Cette approche complète les perspectives critiques de Fanon, Césaire et Ajari, en ajoutant une dimension littéraire et sensible à la réflexion sur la subjectivation postcoloniale. Il est désormais possible d'envisager une synthèse entre ces quatre pensées, afin de dégager les fondements d'une pédagogie du transit en Haïti — à la fois critique, poétique, conflictuelle et créatrice.

---

[287] Dany Laferrière, *L'énigme du retour,* Paris, Grasset, 2009, p. 17
[288] Dany Laferrière, *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer,* Montréal, VLB Éditeur, 1985, p. 45.

2.2.2. Vers une pédagogie du transit située et plurielle

Les pensées de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Norman Ajari et Dany Laferrière, bien que distinctes dans leurs registres, (philosophique, poétique, politique et littéraire), convergent vers une critique radicale de la construction coloniale du sujet noir et offrent des pistes précieuses pour penser une pédagogie du transit en Haïti.

Fanon, en analysant les mécanismes d'aliénation du sujet colonisé, insiste sur la nécessité d'une désaliénation éducative. Il montre que le sujet haïtien, pris dans un système scolaire hérité du modèle colonial français, est sommé de se conformer à des normes qui le dépossèdent. Sa pensée invite à une pédagogie qui rompe avec les logiques de reproduction et valorise les langues, les récits et les cosmologies locales comme ressources de subjectivation.

Césaire, quant à lui, propose une réhabilitation poétique et politique du sujet noir à travers la négritude. Il refuse l'universalisme abstrait et appelle à une mémoire active des luttes et des cultures noires. Sa pensée suggère une pédagogie du retour, (non pas vers une origine figée), mais vers une dignité à reconquérir. L'école devient alors un lieu de transmission critique, de réappropriation culturelle et de réinscription du sujet dans son histoire.

Ajari approfondit cette critique en montrant que la reconnaissance du sujet noir est toujours différée, blessante, suspendue à une norme blanche. Il propose une philosophie de la conflictualité, où la lutte pour la dignité devient principe éducatif. Une pédagogie du transit inspirée de sa pensée assumerait les tensions normatives, les historiciserait, et les transformerait en ressources critiques pour une subjectivation lucide et résistante.

Enfin, Laferrière introduit une dimension esthétique et existentielle à cette pédagogie. Par l'écriture, il met en scène un sujet diasporique, en transit entre les mondes, les langues et les imaginaires. Son œuvre invite à penser l'éducation comme espace narratif, où le sujet peut recomposer son identité dans le mouvement, la digression et la pluralité. La pédagogie du transit devient alors une pédagogie du déplacement, de la création et de la mobilité.

En somme, la pédagogie du transit, telle qu'elle se dessine à travers ces quatre auteurs, est une pédagogie située, plurielle et critique. Elle refuse les modèles normatifs hérités de la colonisation et propose une éducation qui accompagne le sujet haïtien dans ses tensions, ses

bifurcations et ses recompositions. Elle fait de l'école non plus un lieu de conformité, mais un espace de subjectivation, de dignité et de transformation.

Conclusion :

La réflexion engagée dans ce chapitre propose une reconfiguration radicale de la question éducative à partir de l'expérience haïtienne de l'errance. En déconstruisant les présupposés du sujet cartésien — ce sujet autonome, transparent et souverain — à la lumière des critiques formulées par Foucault, Althusser, Butler et Macherey, nous avons mis en évidence les mécanismes de subjectivation qui lient l'individu à des dispositifs de pouvoir, d'idéologie et de performativité. Cette remise en cause ouvre la voie à une pédagogie qui ne cherche plus à restaurer une maîtrise illusoire, mais à accompagner les processus complexes, fragmentés et parfois contradictoires de la subjectivation.

Dans le prolongement de cette critique, l'analyse de la construction coloniale du sujet haïtien — à travers les œuvres de Fanon, Césaire, Laferrière et Ajari — révèle une subjectivité marquée par la racialisation, l'exil intérieur et la mémoire fracturée. Le sujet haïtien contemporain apparaît ainsi comme diasporique, en tension entre départ et enracinement, entre oubli et mémoire, entre assignation et invention de soi. Cette condition appelle une pédagogie du transit : une pédagogie qui ne vise pas à stabiliser ou à fixer, mais à reconnaître l'instabilité comme condition existentielle et comme ressource critique.

Penser une telle pédagogie, c'est refuser de voir l'errance comme une pathologie ou une fatalité. C'est au contraire y déceler une puissance d'émancipation, une capacité à déjouer les logiques de domination et à inventer des formes inédites de reconnaissance, de territoire et de sens. En articulant les critiques philosophiques du sujet moderne aux pensées postcoloniales et afro-diasporiques, ce chapitre esquisse les fondements d'une éducation décoloniale, capable d'accompagner les subjectivités en mouvement, de faire de l'instabilité une méthode, et de transformer la fuite en stratégie.

Conclusion générale

Cette conclusion générale vise à rassembler les fils critiques, philosophiques et empiriques tissés tout au long de cette thèse. Elle ne cherche pas à clore, mais à ouvrir : à transformer les analyses en propositions, les tensions en pistes, les transits en stratégies. En reconfigurant la question éducative à partir de la condition haïtienne contemporaine, elle esquisse les contours d'une pédagogie de l'être en transit, capable d'accompagner les subjectivités en mouvement et de faire de l'instabilité une ressource critique. La thèse s'est construite à partir d'une urgence : celle de penser l'éducation dans un contexte haïtien marqué par l'instabilité chronique, la fragmentation sociale, la fuite des corps et des esprits, et la mémoire blessée.

Loin d'un simple constat, cette urgence est devenue une question philosophique : que peut l'éducation face à l'errance ? Peut-elle être autre chose qu'un dispositif de normalisation, de stabilisation, de reproduction ? Peut-elle devenir un lieu de transit, de reconfiguration, de résistance ?

Le transit, dans cette perspective, n'est pas une pathologie à corriger, mais une condition à accompagner. Elle est à la fois symptôme et ressource, blessure et puissance. Elle révèle les failles du système éducatif haïtien, mais aussi les stratégies silencieuses de survie, de réinvention, de bricolage. C'est en prenant l'errance au sérieux - dans ses dimensions corporelles, affectives, politiques-que cette thèse propose de reconfigurer la question éducative.

La première étape de cette reconfiguration passe par une critique du sujet éducatif tel qu'il a été hérité de la modernité occidentale. Le sujet cartésien, (autonome, transparent à lui-même, maître de ses actes), a longtemps servi de modèle à l'éducation. Il justifie des pédagogies fondées sur la maîtrise, la rationalité, la souveraineté. Or, les philosophies contemporaines ont montré les limites de ce modèle. Michel Foucault, Louis Althusser, Judith Butler et Pierre Macherey, chacun à leur manière, ont déconstruit les fondements du sujet moderne. Ils ont mis en lumière les dispositifs de pouvoir, d'idéologie et de performativité qui produisent le sujet, le façonnent, le contraignent. Le sujet n'est pas donné, il est fabriqué. Il n'est pas libre, il est pris dans des rapports de force. Cette critique permet de repenser

l'éducation non comme transmission d'un savoir à un sujet déjà constitué, mais comme accompagnement de processus de subjectivation, toujours situés, toujours instables, toujours traversés par des tensions. Dans le contexte haïtien, cette déconstruction est particulièrement féconde. Elle permet de sortir des impasses d'une pédagogie fondée sur la maîtrise, et d'ouvrir à une pédagogie attentive aux devenirs, aux bifurcations, aux errances du sujet.

La deuxième étape de la réflexion porte sur la construction coloniale du sujet haïtien. Ici, la critique philosophique rencontre l'histoire, la mémoire, la littérature. À travers les œuvres de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Dany Laferrière et Norman Ajari, la thèse explore les effets de la racialisation, de l'exil intérieur, de la mémoire fracturée sur la subjectivité haïtienne. Le sujet haïtien n'est pas seulement produit par des dispositifs de pouvoir abstraits ; il est façonné par une histoire concrète de domination, de résistance, de diaspora. Il est souvent en tension entre départ et enracinement, entre oubli et mémoire, entre assignation et invention de soi. Cette subjectivité diasporique, instable, fragmentée, appelle une pédagogie qui reconnaît les blessures, les silences, les bifurcations - et qui en fait des lieux de pensée et de création.

La critique postcoloniale et afro-diasporique permet ici de penser une pédagogie qui ne cherche pas à restaurer une identité perdue, mais à accompagner les processus de reconfiguration identitaire. Elle invite à faire de l'instabilité une méthode, de la mémoire une ressource, de l'errance une voie d'émancipation. C'est dans cette double critique - du sujet moderne et du sujet colonial - que se dessine la proposition centrale de la thèse : une pédagogie du transit. Cette pédagogie ne vise pas à stabiliser le sujet, mais à l'accompagner dans ses déplacements, ses errances, ses quêtes. Elle est décoloniale, car elle refuse les modèles imposés ; critique, car elle transforme l'instabilité en ressource ; éthique, car elle prend soin des subjectivités blessées.

La pédagogie du transit repose sur plusieurs principes : Elle valorise le mouvement, le passage, la traversée. Elle reconnaît la polyphonie des voix, des mémoires, des récits. Elle accueille le bricolage, l'improvisation, l'inachèvement. Elle refuse les normes fixes, les curricula rigides, les identités closes. Elle accompagne les devenirs, les bifurcations, les réinventions.

Cependant, dans le contexte haïtien, cette pédagogie permet de penser l'éducation non comme reproduction, mais comme reconfiguration. Elle ouvre des espaces pour que les élèves, les enseignants, les communautés puissent inventer des formes nouvelles de reconnaissance,

de territoire, de sens. La thèse ne se contente pas de proposer une théorie ; elle expérimente une méthode. Cette méthode est elle-même une pédagogie : elle intègre le terrain, les anecdotes, les fragments, les voix multiples. Elle mobilise une écriture polyphonique, une pensée en transit, une posture de chercheur vulnérable et engagé.

Le terrain haïtien - rural et urbain, scolaire et communautaire - devient ici un laboratoire de pensée. Les scènes de bricolage, les récits d'errance, les gestes d'improvisation sont autant de matériaux pour penser autrement. La narration devient un outil critique : elle permet de faire entendre les voix silencieuses, de rendre visibles les stratégies invisibles, de relier les expériences aux concepts. Cette méthodologie transforme le rapport au savoir, au terrain, à l'écriture. Elle invite à une recherche située, incarnée, éthique. Elle propose une manière de faire de la recherche qui honore l'instabilité, la vulnérabilité, la polyphonie — et qui en fait des ressources pour penser et agir.

Enfin, la conclusion ouvre vers l'avenir. Que faire de cette pédagogie du transit ? Comment transformer l'éducation haïtienne en un lieu d'émancipation, de créativité, de justice sociale ? Comment faire de l'école un espace de transit fécond, où l'instabilité devient force, où la mémoire blessée devient ressource, où la fuite devient stratégie ?

Plusieurs pistes peuvent être esquissées : Former les enseignants à l'écoute du chaos, à la reconnaissance des récits d'errance. Créer des dispositifs pédagogiques souples, contextuels, ouverts à l'improvisation. Intégrer la mémoire diasporique dans les curricula, valoriser les récits de transit. Favoriser les pratiques de narration, de polyphonie, de co-construction du savoir. Repenser les espaces scolaires comme lieux de passage, de reconfiguration, de création. Ces pistes ne sont pas des recettes, mais des invitations. Elles prolongent la thèse dans le champ de l'action, de la transformation, de l'engagement. Elles font de l'éducation un lieu de résistance, de reconfiguration, d'émancipation collective.

Cette thèse ne prétend pas résoudre les fractures de l'éducation haïtienne, mais elle cherche à les penser autrement. En prenant l'errance au sérieux, elle propose une pédagogie du transit, une méthode du mouvement, une éthique de l'instabilité. Elle invite à écouter les voix silencieuses, à accueillir les bifurcations, à inventer des formes nouvelles de reconnaissance et de justice. C'est dans cette ouverture - fragile, lucide, engagée - que se loge l'espoir d'une éducation émancipatrice, capable de transformer la fuite en puissance et le chaos en création.

Bibliographie

1) Abdallah-Pretceille, M. (2004). L'Éducation interculturelle. Paris: Puf.
2) Adler, F. (1969). Les rapports entre le travailleur noir et le capitalisme américain. Les Temps Modernes (227), pp. 1213-1269.
3) Ajari, N. (2019). *La dignité ou la mort. Éthique et politique de la race*. Paris : La Découverte.
4) Allix, S. (2019). Entre ombre et lumière. Itinéraire d'un reporter. Paris : Flammarion.
5) Althusser, L. (1970) Idéologie et appareils idéologiques d'État. Paris : La Découverte.
6) Ans (d'), A.-M. (1987). Haïti. Paysage et société. Paris : La Découverte.
7) Ardouin, B. (1853) Études sur l'histoire d'Haïti, suivies du précis de l'histoire des Antilles. Tome VIII. Paris : Dezobry et E. Magdeleine.
8) Arendt, H. (1958). Condition de l'homme moderne. Paris : Calmann-Lévy.
9) Aristote. (1995). Politique trad. J. Tricot. Vrin - Bibliothèque des textes philosophiques.
10) Aurélien, K. (2021). Théologie de la libération et mouvement populaire en Haïti. Paris : Université Paris Cité.
11) Banque mondiale. L'éducation comme levier de développement durable, Rapport 2020.
12) Bell, H. (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.
13) Belunet, R. (2012). La France face à l'occupation américaine d'Haïti: (1915-1934). Port-au-Prince: Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
14) Bernad, J.-C. (1982). La réforme éducative. Elements d'information-DEN-1982. Port-Au-Prince: Comité de Curruculum - Institut Pédagogique National - Direction de la Planification.
15) Bernard, J.-C. (1982). La réforme éducative-Elements-d'information-DEN-1982. Port-Au-Prince: Comité de Curruculum - Institut Pédagogique National - Direction de la Planification.
16) Bernard, Joseph Claude. Plan quinquennal d'Éducation 1981–1986. Port-au-Prince : MENJS, 1981.
17) Bernier, B. (1979). Classes sociales et idéologie raciste. Dans D. J. Lee, Frontière ethniques en devenir (Vol. 7, pp. 21-36). Ottawa: Les Éditions de l'Université d'Ottawa.

18) Bernier, B. (1979). Classes sociales et idéologie raciste. Dans D. J. Lee, Frontière ethniques en devenir (Vol. 7, pp. 21-36). Ottawa : Les Éditions de l'Université d'Ottawa.

19) Bissonnette, S. (2008). Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles (Thèse de doctorat). Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval. Québec. .

20) Bissonnette, S., & Bissonnette, S. (2005). Steve Bissonnette (Auteur), Mario Richard (Auteur), Clermont Gauthier (Auteur). Saint-Foy (Québec) Canada: Presse de l'Université de Laval.

21) Bissonnette, Steve, Richard, Mario & Gauthier, Clermont. L'enseignement efficace. Montréal : Chenelière Éducation, 2005.

22) Blancpain, J. (2004). La France et l'abolition de l'esclavage. Paris : Éditions Karthala.

23) Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.

24) Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit, 1970.

25) Bourdieu, Pierre. Ce que parler veut dire. Paris : Fayard, 1982.

26) Butler, Judith. Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity. New York : Routledge, 1990.

27) Cabon , A. (192 ?). Histoire d'Haïti : cours professé au Petit Séminaire-Collège Saint-Martial. Tome 1 et 2. Port-au-Prince : La petite revue.

28) Casimir, Jean. Une lecture décoloniale de l'histoire sociale d'Haïti. Paris : Éditions de l'Université d'État d'Haïti, 2020.

29) Census Bureau. (2017). Haïti: Literacy Statistics. [Rapport statistique].

30) Césaire, A (1955) Discours sur le colonialisme. Paris : Présence Africaine.

31) Chancy, M. (2000). Pour une philosophie de l'éducation haïtienne. Port-au-Prince : Éditions FOKAL.

32) Charlevoix, Pierre-François-Xavier. (1731) Histoire de l'Isle Espagnole ou de Saint-Domingue. Paris : François Didot, 2 vol.

33) Charlier, C. (1965). Essai sur l'histoire d'Haïti.

34) Charlier, J. (1987). Éducation populaire et mouvements sociaux en Haïti. Port-au-Prince: CRESFED.

35) Charlot, B (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

36) Charlot, B. (1994). Bernard Charlot (Coord.), L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris: Bernard Charlot (Coord.), L'école et le territoireArmand Colin, (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).

37) Charlot, Bernard (2020) Éducation ou barbarie. Paris : Éditions du Croquant.

38) Château-Terrisse, P. et al. (2016). Revue des Sciences de Gestion, n°277.

39) Châtelet, F. (1963). L'histoire de la raison. Paris : Gallimard, p. 41.

40) Chevaillier, T. (2002). Les enseignants. Paris : La Documentation française.

41) Colin, L. & Le Grand, J.-L. (2008). De l'entrée dans la vie à la formation tout au long de la vie. Entretien avec Georges Lapassade.

42) Colomb, C. (1992). Œuvres complètes - trad. de l'espagnol par Jean-Pierre Clément et Jean-Marie Saint-Lu. (L. v. Sud, Éd.) Paris : édition établie et présentée par Consuelo Varela et Juan Gil.

43) Comby, J. (1995). Deux mille ans d'évangélisation. Histoire de l'expansion chrétienne. Paris : Desclée.

44) Confiant, R. (2000) Chronique des sept misères. Paris : Gallimard.

45) Connac, S. (2022) Apprendre avec les pédagogies coopératives. Paris : ESF Sciences Humaines.

46) Cousinet, R. (1950) Une pédagogie nouvelle : la méthode de travail libre par groupes. Paris : PUF.

47) Crahay, M. (2006) L'école peut-elle être juste et efficace ? Bruxelles : De Boeck.

48) Dalembert, L-P. (2016) Avant que les ombres s'effacent. Paris : Sabine Wespieser.

49) Dartigue, M. (1939) L'éducation rurale en Haïti. Port-au-Prince : ministère de l'Instruction Publique.

50) De Charlevoix, P.-F.-X. (1731). Histoire de l'Isle Espagnole ou de Saint-Domingue.

51) De Vaissière, P. (1909). Saint-Domingue : la société et la vie créoles sous l'ancien régime (1629-1789). Paris : Perrin.

52) Debbasch, Y (1961). Le Code noir et la société esclavagiste. Paris : Presses Universitaires de France.

53) Debien, G. (1966). Les esclaves aux Antilles françaises.

54) Dejean, Y. (2006) Une école créole en Haïti. Port-au-Prince : Éditions FOKAL,.

55) Descourtilz, M. É. (1809). Voyages d'un naturaliste.

56) Dorsainvil, D.-C. (1934). Manuel d'histoire d'Haïti. Port-au-Prince : Procure des Frères de l'Instruction Chrétienne.

57) Du Bois, L., & Garrigus, J. D. (2006). Slave Revolution in the Caribbean, 1789–1804: A Brief History with Documents. Boston : Bedford/St. Martin's.

58) Du Tertre, J.-B. (1667). Histoire générale des Antilles habitées par les Français.

59) Dubois, L (2004). Avengers of the New World : The Story of the Haitian Revolution. Cambridge : Harvard University Press,.

60) Fanon, F. ([1961] 1991). Les damnés de la terre. Paris : La Découverte.

61) Fanon, F. (1952). Peau noire, masques blancs. Paris : Seuil.

62) Fanon, F. (1961). Les Damnés de la terre. Paris : Maspero. Freire, Paulo. Pédagogie des opprimés. Paris : La Découverte, 2001.

63) Foubert, B. (1974). La Révolution française et les colonies. Paris : Éditions Sociales.

64) Foucault, M. (1969). L'archéologie du savoir. Paris : Gallimard.

65) Foucault, M. (1982) Le sujet et le pouvoir. In Dits et écrits, tome IV. Paris : Gallimard.

66) Fouchard, J. ([1972], 1988). Les marrons de la liberté. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

67) Fouchard, J. (1953). Les marrons du syllabaire. (H. Deschamps, Éd.)

68) Fouchard, J. (1953). Les musulmans à Saint-Domingue. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.

69) Fouchard, J. (1972). Langue et littérature des aborigènes d'Ayiti. Éditions École.

70) Freire, P. (1997) Pédagogie de l'autonomie. Paris : Éditions Érès,.

71) Gisler, M (1965). La Révolution française et les colonies. Paris : Éditions sociales,

72) Glissant, É. (1997). Traité du Tout-Monde. Paris : Gallimard.

73) Glissant, É (1990). Poétique de la Relation. Paris : Gallimard.

74) Gouilly, A. (1952). *L'Islam et la civilisation musulmane en Afrique noire*. Paris : Larose.

75) Gregoire, H. (1789). Mémoire en faveur des gens de couleur ou sang-mêlé de St. Domingue, & des autres Isles Françoises de l'Amérique, adressé à l'Assemblée nationale. Paris : Belin.

76) Habermas, J (1981). Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris : Fayard, 1987. (Titre original : Theorie des kommunikativen Handelns,)

77) Hooks, B (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York : Routledge.

78) Houdaille, J. (1973). « La population de Saint-Domingue à la veille de la Révolution », *Population*, vol. 28, n°5.

79) Hurbon, L. (1987). Le barbare imaginaire. Paris : Albin Michel,

80) Hurbon, L (2001). Le phénomène religieux dans la société haïtienne. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

81) Joint, L. (2006). Langue et éducation en Haïti : le créole à l'école. Port-au-Prince : C3 Éditions, p. 73.

82) Joint, L-A. (2008), « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques. » Recherches et ressources en éducation et formation, 2 | 18-24.

83) Kpazaï, G. (2021). Méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Université Laurentienne.

84) Kpazaï, G. (2021). Méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Université Laurentienne. PDF

85) Kpazaï, G. (2021). Méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Séminaire EKSS, Université Laurentienne. PDF

86) Laferrière, D (1994). L'odeur du café. Montréal : VLB Éditeur.

87) Lange, M. (2001). L'éducation non formelle en Haïti. In : Revue internationale d'éducation, p. 45.

88) Lapassade, G. (1963). L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme. Paris : Éditions de minuit.

89) Lapassade, G. (1976). La pédagogie institutionnelle. Paris : Éditions du Scarabée.

90) Lapassade, G (1971). L'analyse institutionnelle. Paris : Gauthier-Villars.

91) Larousse. Le Petit Larousse illustré. Paris : Larousse, 2022.

92) Lefrou, J. (1943) L'enseignement dans les medersas africaines. Paris : Éditions Larose,

93) Leger, J.-N. (1907). Haïti son histoire et ses détracteurs. New York: Éditions Neale Publishing.

94) Leite, I. (2023). Habermas and Paulo Freire: beyond the commonplaces (Vol. 34 (2-3)). Paraíba: Federal University of Paraíba.

95) Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. Recherches Qualitatives - Hors-Série, n°14.

96) Lemoine, M. (2012). Haïti: entre langue et pouvoir. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 59, 45–52. Paris.

97) Lesourd, F. (2008). L'Homme en Transition - Education et Tournants de Vie. Paris : Economica.

98) Levivier, M. (2010). « L'homme inachevé : à propos de la thèse de Georges Lapassade », Nouvelle revue de psychosociologie, n°9

99) Lorin, C. (2002). La néoténie humaine et ses implications éducatives. Paris : L'Harmattan.

100) Lucas, R. (2019). *Makandal, l'insoumis*. Port-au-Prince : Éditions C3.

101) Macherey, P. (2014). Le Sujet des normes. Paris : Éditions Amsterdam.

102) Madiou fils, T. (1847). Histoire d'Haïti - Tome 1. (J. Courtois, Éd.) Port-au-Prince : Jh. Courtois.

103) Madiou, T. (1847). Histoire d'Haïti - Tome 1. Port-au-Prince : Jh. Courtois.

104) Malenfant, C. (1814). Des colonies, et particulièrement de celle de Saint-Domingue ; Mémoire historique et politique. Paris: MALENFANT (Colonel) - Des colonies, et particulièrement de celle de Saint-Domingue ; Mémoire historique etAudibert, Cabinet de lecture.

105) Malenfant, C. (1814). *Souvenirs de Saint-Domingue*.

106) Manigat, L. F. (2005). Haïti : la banalisation de l'éducation. Port-au-Prince : Éditions de l'Université.

107) Manigat, L. F. Eventail d'histoire vivante d'Haïti. Port-au-Prince : Collection du CHUDAC.

108) Manigat, L. F. (1995). Haïti : l'État au quotidien. Port-au-Prince : Imprimerie Henri Deschamps.

109) Manigat, L. (1995). La Crise haïtienne contemporaine : une lecture d'historien-Politologue. Port-au-Prince : Éditions des Antilles (Col. du CHUDAC).

110) Manigat, L. F. (2001) Figures et profils historiques d'Haïti. Port-au-Prince : Imprimerie Henri Deschamps.

111) Marc Weisser, (2005). Penser l'éducation, n°18, pp. 115–129. HAL

112) Marchetti, M. (2018). « La déchirure linguistique et les poétiques du chaos monde ». In Autour d'Édouard Glissant. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

113) Martin, G. (1948). Histoire de l'esclavage dans les colonies françaises. Paris: Presses Universitaires de France.

114) Marx, K. (1848). Manifeste du Parti communiste. Londres : Éditions de l'Internationale.

115) Marx, K. (1867). Le Capital. Paris : Éditions Sociales.

116) Meirieu, Philippe. Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF, 2007.

117) MENFP. Statistiques scolaires 2019–2020. Port-au-Prince : ministère de l'Éducation Nationale, 2020.

118) Ménil, A. (2014). « Les offrandes d'Édouard Glissant : de la créolisation au tout-monde ». In: Édouard Glissant, la pensée du détour. Littérature, no 174. Paris: Armand Colin.

119) Ménissier, Thierry. « Inachèvement du projet humain, néoténie humaine et perfectibilité rousseauiste », Colloque L'homme comme projet inachevé, Chambéry, 2012. HAL

120) Merle, Pierre. Sociologie de l'école. Paris : La Découverte, 2002.

121) Meyerson, I. (1948). De l'explication dans les sciences humaines. Paris : PUF.

122) Mezirow, Jack. Transformative Dimensions of Adult Learning. San FranciscoFreire, Paulo. Pédagogie des opprimés. Paris : Maspero, 1974 (édition originale : 1968).

123) Mignolo, W. (2015). La décolonialité en débat. Paris: La Découverte.

124) Moacir, G. (1996). Paulo Freire : une biographie. Paris: UNESCO.

125) Mora-Rodriguez, L. (2012). Bartolomé de Las Casas : Conquête, domination, souveraineté. Paris : Presses Universitaires de France (Coll. Fondements de la politique).

126) Nau, É. (1894). Histoire des Caciques. Port-au-Prince : Éditions Panorama.

127) Nau, E. (1894). Histoire des Caciques. Port-au-Prince : Éditions Panorama.

128) Nési, J. (2024). Haïti : la fabrique d'une communauté de semblables. Port-au-Prince: Éditions Gouttes-Lettres, collection études haïtiennes.

129) Nicolson , P. (1776). Essai sur l'Histoire naturelle de l'Isle de Saint-Domingue. Paris: Imprimerie d'Antoine Boudet.

130) Pasquier, F. (2021). La question de la dimension ontologique en situation éducative. Université Lyon 2. HAL tel-03165536

131) Pasquier, F. (2021). La question de la dimension ontologique en situation éducative. Proposition d'un cadre théorique intégratif pour une pédagogie implicative. Université Lyon 2. HAL tel-03165536

132) Péan, L.-R. (2003). Haïti: économie politique de la corruption. Tome I. [De Saint-Domingue à Haïti 1791-1870. Paris: Maisonneuve & Larose.

133) Peatrik, A.-M. (2003). L'océan des âges de la vie. Paris : CNRS Éditions.

134) Peyraud, L. (1897). L'esclavage aux Antilles françaises avant 1789. Paris : Hachette.

135) Peytraud, L. (1897). L'esclavage aux Antilles françaises avant 1789 : d'après des documents inédits des archives coloniales. Paris: Librairie Hachette et Cie.

136) Peytraud, L. L'esclavage aux Antilles françaises avant 1789. Paris : Librairie Hachette, 1897.

137) Piaget, J. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé .

138) Pierre, L.-J. (1996). Eduquer contre la barbarie. 1er Volume. Port au Prince: Henri deschamps.

139) Pierre, L. J. (1996). *Éducation et culture en Haïti*. Port-au-Prince : Éditions de l'Université.

140) Pierre, L. J. (1996). Éduquer contre la barbarie : Construire la cité démocratique éducative. Port-au-Prince : Éditions de l'Université, pp. 12, 18, 19, 25.

141) Pierre-Louis, Franck. L'éducation en Haïti : histoire et perspectives. Port-au-Prince : FOKAL, 2002.

142) Pompilus, P. (1985). Le problème linguistique haïtien. Port-au-Prince: Éditions Fardin.

143) Prédélus, M. (2012). a théologie de la libération en Haïti : un acteur religieux en politique (1970-2004). Toulouse : Université de Toulouse 2.

144) Price-Mars, J. (1929). *Une étape de l'évolution haïtienne*.

145) Price-Mars, J. (1939). *La vocation de l'élite*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.

146) Price-Mars, Jean. Une étape de l'évolution haïtienne. Port-au-Prince : Imprimerie Deschamps

147) Renouard, Cécile (2022). L'éthique de la transition. Paris : Éditions du Seuil, p. 87.

148) Reynaud, A. (1980). Sociologie des territoires. Paris : PUF.

149) Reynaud, Jean-Didier (1980). Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale. Paris : Armand Colin, p. 71.

150) Robin, C.-C. (1807). Voyages dans l'intérieur de la Louisiane, de la Floride occidentale, et dans les îles de La Martinique et de Saint-Domingue, pendant les années 1802, 1803,1804, 1805 et 1806. Paris: F. Buisson .

151) Rochex, B. (2009). Pourquoi sommes-nous contraints d'éduquer ? Paris : La Dispute.

152) Rousseau, Jean-Jacques. Émile ou De l'éducation. Paris : GF-Flammarion, 1762.

153) Saint Fort, J.-L. (2016). Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse, septembre 2016. Paris : Education. Université Sorbonne Paris Cité.

154) Saint-Louis, V. (2003). Relations internationales et classe politique en Haïti (1784-1814). Outre-mer, tome 90, n° 340-341, 2e semestre, pp. 155-175.

155) Santos, Boaventura de Sousa. L'université au XXIe siècle. Paris : Éditions Charles Léopold Mayer, 2004.

156) Santos, Boaventura de Sousa. The Rise of the Global Left: The World Social Forum and Beyond. Londres : Zed Books, 2004.

157) Schaepelynck, Valentin (2016). Lapassade, l'instituant et la critique en acte. In Revue des sciences de l'éducation, vol. 42, n° 2, pp. 121–135.

158) SIAM. (s.d.). La philosophie de l'éducation chez Jean Jacques Rousseau - Une postérité contradictoire.

159) Slavin, Robert E. Educational Psychology : Theory and Practice. Boston : Allyn & Bacon, 2002.

160) St Fort, Louiner. Système Bellegarde, Dantès. L'éducation en Haïti. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État, 1930.

161) Tardieu-Dehoux, C. (1989). L' éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours: 1980 . Port-Au-Prince: Impr. H. Deschamps.

162) Thélot, É. (2017). L'hégémonie du provisoire en Haïti : aux origines de nos turbulences. Port-au-Prince: Editions de l'Université d'État d'Haïti.

163) Thélot, J. (2016). Saint-Domingue, le paradis perdu. Paris: Gallimard.

164) Théodat, J.-M. (2004). Haïti, le français en héritage. Dans : Francophonie et mondialisation (éd. Hermès, La Revue, Vol. 3). CNRS Éditions.

165) Todoro, T. (1982). La conquête de l'Amérique: la question de l'autre. Paris: Seuil.

166) Todorov, T. (1982). La conquête de l'Amérique. La question de l'autre. Paris : Seuil.

167) Tréfeu, R. (1991). Les rebelles de l'Église. Paris : Les Editions ouvrières - 500 ans d'Amérique Latine.

168) Trouillot, M.-R. (1986). Les racines historiques de l'état duvaliérien. Port-au-Prince: Deschamps.

169) Trouillot, M.-R. (1990). Haiti: State Against Nation. New York: Monthly Review Press.

170) UNESCO. (2005). Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous.

171) UNICEF. Rapport sur la vulnérabilité des familles haïtiennes. Port-au-Prince : UNICEF Haïti, 2019. Bernard, Joseph Claude. Plan quinquennal d'Éducation 1981–1986. Port-au-Prince : MENFP, 1981.

172) Vaissière, P. (1909). Saint-Domingue : la société et la vie créoles sous l'ancien régime (1629-1789). Paris: Perrin.

173) Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. De Boeck Université. De Boeck Université.

174) Van Gennep, Arnold. Les rites de passage. Paris : Émile Nourry, 1909.

175) Vellas, Etiennette. « La pédagogie comme lieu d'interactions entre savoirs, recherches et pratiques. » Recherches en éducation, HS2 | 2010.

176) Viard, R. (1942). Ogeron gouverneur des flibustiers. Paris: Fernand Sorlot.

177) Vincent, M.-D. (2024). La culture, un passage obligé pour le développement endogène d'Haïi.

178) Vygotsky, Lev. Pensée et langage. Paris : La Dispute, 1997 (édition originale : 1934).

179) Wahnich, Sophie. Intervention dans le colloque « Révolutions et universalisme », Université Paris 8, 2020.

180) Wahnich, Sophie. La Révolution française : un événement de la modernité. Paris : Gallimard, 2020.Certeau, Michel de. L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire. Paris : Gallimard, 1990.

181) Wane, Y. (1969). Les toucouleurs de Fouta-Toro. Dakar: Institut Fondamental d'Afrique Noire .

182) Weisser, M. (2005). Penser l'éducation, n°18, pp. 115–129.

183) Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? In Penser l'éducation, n°18, pp. 115–129. HAL

184) Welfort et Sander et al. (1971). Conscientisation, Recherche de Paulo Freire. Alsace : Document de travail INODEP, Colmar, éditions d'Alsace.

185) Williams, E. ([1968], 2020). Capitalisme et esclavage. Paris: Présence africaine.

186) Williams, E. ([1968], 2020). Capitalisme et esclavage. Paris : Présence africaine.

187) Wimpffen, A. de (1911). *Souvenirs de Saint-Domingue*.

188) Wimpffen, A.-S. (1797). Voyage à Saint-Domingue, pendant les années 1788, 1789 et 1790. Paris : Chez Cocheris.

189) Wimpffen, A.-S. (1911). Saint-Domingue à la veille de la révolution. Paris : L. Michaud.

190) X, M., & Haley, A. (1993). Autobiographie de Malcolm X. Saint-Amand: Presses Pocket.

191) Zinn, H. ([2003] 2020). Une histoire populaire des Etats-Unis de 1492 à nos jours. Marseille : Agone.

192) Zue Obiang, E. (2007). La question de l'éducation chez Saint Augustin. Poitiers: Université de Poitiers.

Sitographie

1) Affiches Américaines (1769). Rubrique « Esclaves en marronage », 3 mai.

2) Afonso Celso Scocuglia et al. (2007). *Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire. In: La famille à l'épreuve du handicap* (Vol. 4). (Reliance, Éd.) Eres. https://shs.cairn.info/revue-reliance-2007-4-page-103?lang=fr

3) Archives Nationales de Paris. (1704). Lettres patentes du Roi. Paris : Archives Colonies F 5 A-4.

4) Ardouin, B. (1853). *Études sur l'histoire d'Haïti. Suivies de la Vie du Général J.-M. Borgella.* (Vol. Tome 1). Paris: DEZOBRY ET E. MAGDELEINE. https://classiques.uqam.ca/classiques/ardouin_beaubrun/Etudes_sur_histoire_Haiti_tome_I/Etudes_sur_histoire_Haiti_t_I.pdf

5) Arthaud , C. (1791). *Observations sur les lois, concernant la médecine et la chirurgie dans la colonie de St-Domingue.* Cap-Français: Dufour de Rians : https://archive.org/details/b29333209/page/n3/mode/2up?q=sages-femmes+

6) Balibar, E. (2005). La construction du racisme. Actuel Marx, 2. doi :10.3917/amx.038.0011.

7) Barthélémy, G. (1997). Le rôle des Bossales dans l'émergence d'une culture de marronnage en Haïti. (L. C. continent, Éd.) Cahiers d'études africaines, 37 (148). doi: https://doi.org/10.3406/cea.1997.1835

8) De Almeida Mendes, A. (2008). Les réseaux de la traite ibérique dans l'Atlantique nord (1440-1640). Annales. Histoire, Sciences Sociales, 4 (63e année), p. 739-768. https://www.cairn.info/revue-annales-2008-4-page-739.htm

9) Debien, G. (1974, Avril-Juin). Les esclaves aux Antilles françaises (XVIIe-XVIIIe siècles). Basse-Terre et Fort-de-France : 5834_1976_num_29_114_4557_t1_0221_0000_2

10) Décret du 30 mars 1982. République d'Haïti, réforme du système éducatif, sur https://doi.org/10.4000/ries.7198

11) Deveau, J. (2 000). La traite négrière : problèmes et débats. Revue historique des Mascareignes -Contributions à l'histoire de l'esclavage -2https://hal.univ-reunion.fr/hal-03454026

12) Ducoin, J. (2014, février 20). Bertrand d'Ogeron, le pionnier d'Haïti. Consulté le Juillet 15, 2024, sur Historia : https://www.historia.fr/sciences-decouvertes/explorations/bertrand-dogeron-le-pionnier-dhaiti-2059430

13) Encyclopédie Universalis. (2012). Encomienda. Paris : Encyclopédie Electronique, Atlas, Dictionnaire Universalis.

14) Gazette de Saint-Domingue (1764). Édition du mercredi 6 juin.

15) Gregoire, H. (1826). De la Noblesse de la peau ou du préjugé des Blancs. (O. C. Library, Éd.) Paris : Imprimerie de Faim. Récupéré sur https://archive.org/details/ASPC0001908600/mode/2up?view=theater

16) Grunberg, B. (2012). L'esclave noir dans la législation de l'Amérique espagnole des XVIe et XVIIe siècles. Esclaves, pp. 141-160. https://doi.org/10.4000/books.pur.114567.

17) Hayot , E. (1969). Les gens de couleur libres du Fort-Royal, 1679-1823, (1re partie). (d'outre-mer, Éd.) *Revue française d'histoire d'outre-mer, tome 56*(202), pp. 5-98. doi:https://doi.org/10.3406/outre.1969.1478

18) Klein, J.-F. (2020). La "pacification", un processus impérial -Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe (en ligne). [Consulté le juillet 11, 2024], sur https://ehne.fr/fr/node/12418

19) Larousse, E. (s.d.). *Métis* . Consulté le Janvier 28, 2025, sur Larousse: https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/m%c3%a9tis/69834

20) Leite, I. (2021). *An education for outsiders: Popular Education.* João Pessoa, Brazil: Federal Universityof Paraíba. Récupéré sur https://www.jceps.com/wp-content/uploads/2021/09/19-2-5-ivalei.pdf

21) Lequin, M. (2022). La différence anthropologique dans la paléoanthropologie. Rue Descartes - n°101. https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2022-1-page-9.htm

22) Mamanthé. (2007). Boucaniers et flibustiers. [Consulté le juillet 13, 2024], sur Histoire et culture des caraïbes et des Antilles : https://www.caraibes-mamanthe.org/histoire-de-la-caraibe-et-des-antilles/boucaniers-et-flibustiers/

23) Mark, J. (2023, Octobre 11). Doctrine de la Découverte - trad. Babeth Étiève-Cartwright. World History Encyclopedia. [Consulté le juillet 11, 2024], sur https://www.worldhistory.org/trans/fr/1-22301/doctrine-de-la-decouverte/

24) Martinez-Verdier, M.-L. (2024). *Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis* (Vol. 23). (Tréma, Éd.) Consulté le 2025, sur https://doi.org/10.4000/trema.530

25) Moreau de Saint-Méry, L.-E. (1797). Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'isle Saint-Domingue. Tome 1 (Vol. 1). Philadelphie : Dupont Librairie. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k111179t/f3.item

26) Moreau de Saint-Méry, L.-É., Rouzier, S., & Laforesterie, L. (1875). *Description topographique, physique, civile, politique et historique de la partie française de l'isle Saint-Domingue, TI.* Paris: L. GUÉRIN ET Cie.

27) Moya, P. (2007). *History of the Caribbean.* Princeton: Markus Wiener Publishers.

28) Murat, P.-J. (2019). *Être pauvre en Haïti. In: Sociétés et espace haïtiens contemporains : nouveaux regards.* (Vol. 1 n° 279). (L. C. d'Outre-Mer, Éd.) Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux. Récupéré sur https://shs.cairn.info/revue-les-cahiers-d-outre-mer-2019-1?lang=fr

29) Perchellet, S. (2010). Haïti : Des siècles de colonisation et de domination. Commission pour l'Abolition des dettes légitimes (CADL). https://www.cadtm.org/Haiti-Des-siecles-de-colonisation#G%C3%A9n%C3%A9raux_Mul%C3%A2tres

30) Pereira, I. (2020). *Les dialogues de pédagogies radicales : Paulo Freireet l'action collective. In: Les cahiers de pédagogies radicales [Consulté le 27 août 2025.* Paris: OpenEdition. Récupéré sur https://doi.org/10.58079/ss95

31) Perreira, Irène. « Paulo Freire ou la pédagogie critique comme agir éthique. » Les dossiers des sciences de l'éducation, 44 | 2020, 69-84.

32) Question, L. T. (2025). *Pédagogie critique de Paulo Freire : principes et impact sur l'éducation moderne.* Récupéré sur https://www.letourdelaquestion.fr/pedagogie-critique-de-paulo-freire-principes-et-impact-sur-leducation-moderne/

33) Quijano, A. (2007, Mars). Race et Colonialité du pouvoir. Mouvements (51). file:///C:/Users/user/Downloads/race-et-colonialite-du-pouvoir.pdfRibrl Père Nicolson, J. (1776). Essai sur l'histoire naturelle de l'isle de Saint-Domingue, : avec des figures en taille-douce. (J. C. Library, Éd.) Paris : Chez Gobreau, libraire, Quai des Augustins, à Saint Jean-Baptiste. https://archive.org/details/essaisurlhistoir00nico/page/n1/mode/2up

34) Quijano, A. (2007, Mars). Race et Colonialité du pouvoir. *Mouvements*(51), pp. 111-118. Récupéré sur file:///C:/Users/user/Downloads/race-et-colonialite-du-pouvoir.pdf

35) Rochefort, C. (1681). *Histoire naturelle et morale des îles Antilles de l'Amérique* . Roterdam: Reinier Leers .

36) Roulet, É. (2017). Aux origines : la Compagnie pour les îles ». La Compagnie des îles de l'Amérique (éd. Presses universitaires de Rennes). Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.157937.

37) Rugendas, J. (1927-1935). *Voyage pittoresque à travers le Brésil.* S. l. n. d. Récupéré sur http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon94994/icon94994_175.

38) Saint-Germain, M. (1987). *Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. Revue des sciences de l'éducation* (Vol. 23, numéro 3). doi:https://doi.org/10.7202/031954ar

39) Susana, M. (2024, 07 04). Taino - Encyclopædia Universalis. Récupéré sur Encyclopædia Universalis: https://www-universalis-edu-com.accesdistant.bu.univ-paris8.fr/encyclopedie/taino/

40) Teixeira, M. (2013). *Réussite scolaire et action dialogique selon Paulo Freire: la conscience de la propre capacité intellectuelle chez les élèves à risque de décrochage au secondaire* (Vol. Hors-série 1). (INITIO, Éd.) Laval: Université Laval. Récupéré sur https://www.initio.fse.ulaval.ca/app/uploads/2022/08/Teixeira_INITIO_no._H-S_ete_2013.pdf

41) Venício A. de Lima et Marco Antonio Rodrigues Dias. (2018). *Paulo Freire, au-delà de l'alphabétisation des adultes, l'émancipation* (Vol. 79). (R. i. Sèvres, Éd.) Récupéré

Fromm, E. (1947). Man for Himself. New York : Rinehart.

Vignols, L. (1928). Flibuste et boucane XVIe et XVIIe siècle. *Revue d'histoire économique et sociale* (1), pp. 137-182. Récupéré sur https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k15629r/f142.item

Les annexes de la thèse

Les annexes suivantes présentent les outils méthodologiques mobilisés dans le cadre de cette recherche qualitative menée dans cinq établissements primaires de la région de Jacmel, en Haïti. Elles regroupent les quatre guides d'entretien élaborés pour interroger les principaux acteurs du système éducatif : les chefs d'établissement, les instituteurs, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes.

Ces guides d'entretien ont été construits à partir d'une revue de littérature sur les inégalités scolaires en contexte postcolonial, en tenant compte des spécificités culturelles, linguistiques et institutionnelles propres à Haïti. Chaque guide est structuré en quatre rubriques principales, permettant de recueillir des données sociodémographiques, pédagogiques, institutionnelles et comportementales.

L'objectif de ces annexes est de rendre compte de la rigueur méthodologique du dispositif d'enquête, tout en offrant au lecteur une transparence sur les outils utilisés pour recueillir les données. Ces guides d'entretien ont été conçus pour favoriser une posture d'écoute, de respect et de co-construction du sens avec les participants, dans une logique de recherche éthique et située.

ANNEXE 1 – Guide d'entretien : Chefs d'établissement

Objectif : Explorer les logiques institutionnelles, les ressources disponibles, les profils du personnel et des élèves, ainsi que les obstacles rencontrés dans la gestion scolaire.

Rubrique	Thèmes abordés	Objectifs
1. Profil sociodémographique	Sexe, âge, niveau d'études, parcours professionnel, situation familiale	Identifier les profils types selon les établissements
2. Établissement scolaire	Type d'école, fondateur, équipements, frais de scolarité, subventions	Évaluer les ressources et les inégalités de dotation
3. Corps enseignant	Nombre, formation, langue d'enseignement, emploi du temps, absentéisme	Dresser un portrait du personnel enseignant
4. Élèves inscrits	Effectifs, origine sociale, redoublement, malnutrition, handicap	Identifier les facteurs d'échec scolaire

ANNEXE 2 – Guide d'entretien : Instituteurs

Objectif : Comprendre les pratiques pédagogiques, les conditions de travail et les perceptions des enseignants sur les élèves et le système éducatif.

Rubrique	Thèmes abordés	Objectifs
1. Profil sociodémographique	Sexe, âge, niveau d'études, parcours scolaire et professionnel	Situer l'enseignant dans son milieu social
2. Parcours professionnel	Motivation, formation, rémunération, cumul d'activités	Comprendre les conditions d'exercice du métier
3. Pratiques pédagogiques	Manuels, équipements, langue d'enseignement, taille des classes	Analyser les pratiques et les contraintes pédagogiques
4. Élèves et difficultés	Répartition sociale, absentéisme, redoublement, comportements	Identifier les obstacles à la réussite scolaire

ANNEXE 3 – Guide d'entretien : Parents d'élèves

Objectif : Explorer les stratégies familiales, les attentes éducatives, les contraintes matérielles et les perceptions de l'école.

Rubrique	Thèmes abordés	Objectifs
1. Profil familial	Âge, niveau d'études, profession, caractéristiques de l'enfant	Situer l'enfant dans son environnement familial
2. Établissement scolaire	Choix de l'école, financement, transport, assiduité	Comprendre les stratégies familiales et les contraintes
3. Pédagogie et langues	Manuels, langue d'enseignement, perception du créole et du français	Analyser les représentations parentales de l'école
4. Aide et échec scolaire	Aide aux devoirs, matières difficiles, redoublement	Identifier les facteurs familiaux de réussite ou d'échec

ANNEXE 4 – Guide d'entretien : Élèves

Objectif : Recueillir la parole des élèves sur leur vécu scolaire, leurs ressentis, leurs difficultés et leurs aspirations, afin de mieux comprendre les effets concrets du système éducatif haïtien sur les enfants eux-mêmes.

Précautions méthodologiques : L'entretien avec les élèves est mené dans un cadre bienveillant, sécurisé et non intrusif. Les questions sont formulées dans un langage accessible, en créole ou en français selon la préférence de l'enfant. L'entretien est réalisé en présence

d’un adulte référent (enseignant ou parent) si nécessaire, et toujours avec le consentement éclairé du parent ou du tuteur légal.

Structure du guide : Le guide est organisé en quatre rubriques principales, permettant d’aborder progressivement les dimensions personnelles, scolaires, relationnelles et émotionnelles du parcours éducatif.

TABLEAU 1 –

Rubrique	Thèmes abordés	Objectifs
1. Informations générales	Âge, sexe, niveau scolaire, langue parlée, activités	Situer l’élève dans son quotidien
2. Vécu scolaire	Ressenti, compréhension, matériel, langue utilisée	Comprendre les conditions d’apprentissage vécues
3. Relations sociales	Relations avec enseignants et camarades, respect, aide	Évaluer le climat relationnel et affectif
4. Difficultés et aspirations	Matières difficiles, aide aux devoirs, rêves, redoublement	Identifier les obstacles et les espoirs des élèves

ANNEXE 5 – Photos illustrant la situation éducative en Haïti



https://www.ouest-france.fr/monde/haiti/la-rentree-des-classes-reportee-d-un-mois-en-haiti-en-raison-de-la-crise-economique-1861f958-e1ed-4945-8e67-6e61a81c9837



https://www.rhinews.com/actualites/la-crise-de-leducation-publique-en-haiti-un-systeme-paralyse-par-linsecurite-et-les-negligences-de-letat-pohdh/



